Juan José Vergara

Narrar el aprendizaje

La fuerza del relato en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Prólogo de **Javier Murillo**

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA

sm

Juan José Vergara

Narrar el aprendizaje

La fuerza del relato en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Prólogo de Javier Murillo

biblioteca
INNOVACIÓN
EDUCATIVA

sm

A mi hija María. Mi compañera de aventuras en la vida... y en el aprendizaje.

Prólogo

El Aprendizaje Basado en Proyectos (*Project-Based Learning —PBL—*) se ha convertido en una popular estrategia de enseñanza y aprendizaje que demostró su capacidad de motivar a los estudiantes para conseguir un aprendizaje real y comprometido (Bender, 2012; Krauss y Boss, 2013; Wurdinger, 2016). Tanto que algunas de las propuestas educativas innovadoras —desde la Educación Infantil, pasando por Primaria o Secundaria, hasta la Universitaria— más interesantes que se están dando en todo el mundo en la actualidad, se basan en sus postulados.

Curiosamente, aunque no se trata una propuesta nueva (su origen se remonta a los planteamientos de Kilpatrick en 1921 e incluso de Dewey en 1916) no contamos con una única definición consensuada de lo que es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Quizá porque depende del lugar desde dónde partimos y hasta dónde queremos llegar con su uso. Así, el ABP puede considerarse una técnica, un enfoque de enseñanza, un modelo o hasta un tipo de aprendizaje o de enseñanza. Claro, bajo este nombre de ABP conviven desde experiencias desarrolladas en un tiempo muy limitado por un docente en una materia determinada hasta estrategias profundas de transformación escolar en las que todo el claustro decide incardinar el trabajo de un trimestre en torno a un proyecto común de carácter interdisciplinar. En una revisión de la investigación, que se ha convertido en clásica sobre el ABP, Thomas (2000) identificó cinco de sus características más distintivas:

- Uso de proyectos que se centran en contenidos clave del currículo. Estos proyectos se convierten en el vehículo principal para el aprendizaje de los temas y, a menudo, la evaluación.
- Proyectos basados en preguntas guía (Blumenfeld *et al.*, 1991), que deben estar relacionadas con el currículo y elaboradas tanto para desarrollar un fuerte compromiso de los estudiantes como para fomentar la búsqueda activa de soluciones.
- Proyectos que involucran a los estudiantes de manera que requieren que identifiquen problemas, desarrollen y diseñen soluciones y puedan crear un producto final como una presentación, un informe, una invención o modelo.

- Proyectos centrados en el estudiante. Los docentes sirven como facilitadores y guías, pero son los estudiantes quienes definen, eligen y llevan a cabo sus proyectos.
- Proyectos desarrollados a partir de ideas y problemas basados en la realidad, no en ejercicios y actividades académicas. Los proyectos representan esfuerzos auténticos para resolver o investigar dilemas del mundo real.

Pero también es posible encontrar otras características definitorias tales como: estar centrado en el estudiante, contenido "auténtico", evaluación "auténtica", facilitación y acompañamiento más que dirección del docente, metas educativas explícitas, aprendizaje cooperativo, reflexión e incorporación de destrezas adultas.

A nosotros nos gusta considerar en Aprendizaje Basado en Proyectos como:

- una estrategia de enseñanza y aprendizaje,
- con potencialidades para la transformación profunda en la escuela,
- centrada en el desarrollo de proyectos que parten de cuestiones desafiantes con compromiso social y/o ambiental
- que implican a los estudiantes en el diseño, la toma de decisiones y las actividades de investigación, y
- que culmina siempre con una acción, con un producto real, que genere una transformación del entorno, preferiblemente en colaboración con la comunidad.

El Aprendizaje Basado en Proyectos tiene, como podría suponerse, muchos puntos en común con otra estrategia con la que a veces se confunde, el Aprendizaje Basado en Problemas, pero no son iguales. En ambas el foco está puesto en que los estudiantes alcancen una meta compartida a través de la colaboración. La diferencia fundamental es que el Aprendizaje Basado en Problemas se centra, esencialmente, en el proceso de aprendizaje, mientras que en el Aprendizaje Basado en Proyectos es necesario culminar con un producto final. Este punto es clave para nosotros, dado que facilita que el desarrollo de un compromiso social y ambiental que defendemos no se quede en la simple reflexión-concienciadora, sino que se convierta en acción-transformadora.

¿Qué nos dice la investigación sobre el ABP?

A pesar de la larga trayectoria del Aprendizaje Basado en Proyectos, la investigación sobre su uso e impacto está por desarrollar. No contamos aún con suficiente investigación que nos aporte evidencias empíricas definitivas sobre sus virtudes y las limitaciones, sobre los elementos que la hacen superior a otras estrategias y sobre los detalles que necesitan ser reforzados. Aunque es necesario puntualizar que, según el nivel educativo de desarrollo, del enfoque concreto, de la profundidad de su uso, de la implicación del claustro, del tiempo dedicado y hasta de la calidad de su

implementación, el ABP será completamente diferente, así como sus características y efectos.

Pero que sea un campo necesitado de investigación no implica que no se hayan desarrollado estudios que nos han legado algunas lecciones aprendidas que se deben tener en cuenta (p. ej., Bell, 2010; David, 2008; Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016; Thomas, 2000). Vamos con ellas.

Hay sobradas evidencias empíricas acerca de que el ABP mejora el aprendizaje de los estudiantes frente a otras estrategias de enseñanza. Así, los estudiantes que han aprendido mediante procesos de ABP tienen resultados ligeramente mejores en pruebas de desempeño académico y en el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel inferior (p. ej., Kaldi, Filippatou y Govaris, 2011). Pero también, diversos trabajos han demostrado que el ABP, en comparación con los enfoques más tradicionales, mejora el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior, especialmente, en lo relativo a la capacidad de los estudiantes para aplicar los aprendizajes a contextos novedosos de resolución de problemas.

Tenemos, por último, amplias evidencias de que el ABP es una estrategia especialmente eficaz en la enseñanza de procesos y procedimientos complejos como planificación, comunicación, resolución de problemas y toma de decisiones. También, aunque no suele ser un objetivo que se plantee de forma explícita en las investigaciones, el ABP incrementa la asistencia de los estudiantes, mejora su autoestima y las actitudes hacia el aprendizaje.

Es interesante verificar que existen evidencias, directas e indirectas, de que tanto estudiantes como docentes prefieren trabajar con ABP frente a la utilización de otras estrategias de enseñanza más tradicionales. Ambos colectivos defienden que es más motivador y se aprende más. La clave es que sea un enfoque de ABP de calidad. O se hace bien o no se hace.

Algunos trabajos ponen el dedo sobre la llaga acerca de las dificultades de desarrollar buenos proyectos de ABP por docentes con poca experiencia sobre el tema. Claro, no seamos inocentes, un buen ABP es difícil de planificar y desarrollar. Textos como el que aquí se presenta son, sin duda, un buen inicio para el aprendizaje.

Tampoco hay que olvidar que, según la investigación, en ocasiones los estudiantes tienen dificultades para beneficiarse de situaciones autodirigidas, especialmente en proyectos complejos. Así, se encuentra que los retos más importantes son los relacionados con el inicio y la dirección de la investigación, la gestión del tiempo y el uso productivo de la tecnología. De ese resultado se puede derivar que el éxito del ABP depende del respaldo que se preste a los estudiantes para reforzar sus competencias de aprender a aprender. Es necesario estar pendientes de que nadie se quede atrás y apoyar a

los que tienen más dificultades.

Por último, la investigación ha señalado que los beneficios del ABP no son solo para los estudiantes, también generan mejoras en el profesorado y en la escuela en su conjunto. Efectivamente, algunos estudios han encontrado que desarrollar el ABP aumenta el profesionalismo, la colaboración, las actitudes favorables hacia la innovación y la propia motivación del profesorado por seguir aprendiendo (Lam, Cheng y Choy, 2010).

Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016), en una reciente revisión de la literatura, nos dejan seis interesantes recomendaciones que consideran esenciales para un desarrollo exitoso del ABP:

- Apoyo a los estudiantes. Es importante que los estudiantes sean orientados y apoyados de manera real. Se debe hacer hincapié en la gestión eficaz del tiempo, en la autogestión de los estudiantes y en el uso seguro y productivo de los recursos tecnológicos.
- Apoyo al profesorado. Desarrollar un buen ABP no es fácil, los docentes han de tener oportunidades de desarrollo profesional, tanto formal como informal, tanto dirigido como autoformación, para que el ABP se desarrolle de forma exitosa. Y aquí las administraciones educativas juegan un papel relevante.
- Trabajo en grupo efectivo. El trabajo en grupo de alta calidad ayudará a asegurar que los estudiantes compartan los mismos niveles de compromiso, de aprendizaje y de participación.
- Un adecuado equilibrio entre la enseñanza directa y el desarrollo del método de investigación garantizará que los estudiantes desarrollen un cierto nivel de conocimiento y habilidades antes de dedicarse cómodamente al trabajo independiente.
- Énfasis de la evaluación en la reflexión, la autoevaluación y la evaluación por pares: la evidencia del progreso debe ser monitoreada y registrada periódicamente.
- La libre elección y la autonomía de los estudiantes a lo largo del proceso de Aprendizaje Basado en Proyectos les ayudará a desarrollar un sentido de propiedad y control sobre su aprendizaje.

Cambiar la enseñanza para cambiar la escuela: El ABP como estrategia de cambio escolar

Nos parece especialmente atractivo considerar el Aprendizaje Basado en Proyectos como una estrategia de mejora de la escuela, algo sobre lo que quizá aún no se haya prestado la suficiente atención (Lenz, Wells y Kingston, 2015). Efectivamente, sin desdeñar ninguna iniciativa innovadora, el ABP puede ser una actividad más o menos novedosa que

desarrolla un o una docente aislado en su aula, en cuyo caso la capacidad para cambiar la educación es muy limitada. O bien puede ser un proceso de transformación escolar que optimiza el desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro docente en su conjunto y de los docentes mediante una implicación de la comunidad escolar, transformando tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la organización y la cultura del centro y con un enfoque de mejora sostenible. Es decir, un proceso de mejora escolar.

De hecho, si se analizan los diversos elementos que caracterizan un enfoque profundo de ABP nos encontramos que coincide con muchas de las lecciones aprendidas de las experiencias exitosas de cambio escolar (Murillo y Krichesky, 2015). Así encontramos las siguientes características:

- Colaboración, apoyo y aprendizaje de todos. Un enfoque profundo de ABP exige necesariamente la colaboración y el trabajo en equipo de un grupo de docentes y de la comunidad escolar en torno a una tarea común (Ball, 2016), pero también implica desarrollar nuevas estrategias y enfrentarse a retos desconocidos entre los docentes que desarrollan la experiencia. De esta forma, es un excelente paso para que la comunidad educativa en su conjunto aprenda, a partir de la colaboración y el apoyo, de modo que se generen una cultura de aprendizaje y espacios de trabajo colaborativo que busquen la mejora de los procesos de aprendizaje de todos los involucrados. Es decir, es un excelente paso para ser una verdadera comunidad profesional de aprendizaje.
- Centrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una segunda lección aprendida es que los esfuerzos de mejora más exitosos ponen su foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El ABP es ese foco que garantiza un cambio sostenible que llegue al desarrollo integral. Sabemos que las escuelas que mejoran lo hacen, en esencia, porque convierten el aula en el núcleo del cambio (Hargreaves y Fullan, 2014). El ABP ayuda a mantener la atención en los aspectos netamente pedagógicos, haciendo que las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje sean el centro de la innovación.
- Participación de los estudiantes. En el ABP la participación de los estudiantes es una pieza clave. Desde la selección del desafío o marcar el ritmo de los aprendizajes, los estudiantes son quienes participan activamente de su proceso de enseñanza, tomando conciencia de aquello que dominan y de lo que necesitan reforzar. El ABP incita a que los estudiantes diseñen su propio proceso de aprendizaje y la estrategia de aprendizaje que más les beneficia a ellos y a sus compañeros. En el ABP la colaboración, la participación y el desarrollo de habilidades sociales son un requisito y una necesidad.
- Trabajo con la comunidad. Una última idea que encontramos en el ABP y que la convierte en una excelente estrategia para el cambio escolar es que requiere que se

realice, preferiblemente, con la comunidad. El ABP es una estrategia que se adapta a diferentes temas y contextos, por ello permite el desarrollo de los aprendizajes rompiendo la barrera física de las paredes del aula e invita a los miembros de la comunidad educativa para que colaboren en el proceso de enseñanza aprendizaje. De un lado porque, como hemos mencionado, el ABP finaliza cuando se desarrolla una acción que genera una transformación del entorno y, de otro, porque el trabajo en colaboración con la comunidad es garantía de éxito de la transformación.

A estas características habría que añadir dos elementos que, aunque no dejan de estar presentes en el ABP, no los implican necesariamente, de manera que se erigen como dos desafíos de mejora. Hablamos de la atención a la diversidad como un elemento fundamental y de las redes de escuelas como estrategia de cambio (Ark y Dobyns, 2018).

ABP como estrategia para una educación para la justicia social y ambiental

El libro dedica una importante parte al Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para una educación para la justicia social. Efectivamente, compartimos con el profesor Vergara el interés del ABP como estrategia para trabajar en una enseñanza en y para la justicia social. En palabras suyas: “El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) —tal y como nos interesa— es un viaje hacia la transformación de las personas y las organizaciones que, conjuntamente, se comprometen con la educación para la justicia social” (página 149 del libro). La experiencia de la Red de escuelas Hermanadas por la Educación para la Justicia Social (2017) es un excelente ejemplo de uso del ABP para la justicia social.

Pero ¿por qué enseñar para la justicia social? La respuesta es sencilla: porque nos duele lo que vemos y no podemos mantenernos al margen. Solo hay que darse un paseo por la calle o leer algún periódico para ver y sentir la pobreza, el paro, las personas sin hogar, refugiados, desahucios, violencia de género, xenofobia, homofobia, calentamiento global, sobreexplotación de recursos y disminución de la biodiversidad… Incluso solo hay que entrar en nuestras escuelas para ver segregación escolar, dificultades de las personas inmigrantes o del pueblo gitano, los casos de maltrato entre iguales, el abandono escolar… hasta agobia tanta injusticia. En definitiva, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2016), un intelectual a quien seguir y leer, el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado, a las que habría que añadir la falta de democracia, son las causas últimas de las injusticias.

Todos esos elementos son injusticias estructurales, de las cuales no es posible culpabilizar a una persona, a un gobierno o a un colectivo. “Quizá haya que des-pensar los criterios dominantes con los que definimos la justicia social y luchamos contra la

injusticia social" apunta Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 302). Y es que, efectivamente, la enseñanza para la justicia social apunta a crear teorías que sean críticas con el *statu quo*, que se enfrenten a las relaciones de opresión para el desarrollo de relaciones equitativas, justas y respetuosas y que se arriesguen a crear nuevas teorías que hagan frente a la actual hegemonía conceptual de la pedagogía de las clases dominantes.

Tal y como señala Iris Marion Young (2011), en un libro póstumo: si nos mantenemos al margen de las injusticias, estamos siendo cómplices de ellas. Y los docentes podemos hacer mucho, o eso nos gusta creer.

Trabajar para la justicia social implica una mínima reflexión sobre qué es justicia social. Sin pretender entrar en el debate (ver Murillo y Hernández-Castilla, 2011), es importante destacar tres elementos clave:

1. La justicia social es un camino, no es una meta. Buscar una sociedad justa como si se tratara de una utopía estática se nos antoja un error. La justicia social ha de estar siempre en revisión y replanteamiento y de esta forma avanzar. Trabajar para la justicia social es trabajar desde la justicia social, construyendo día a día.

2. Combina lo comunitario y lo individual. Desde planteamientos de justicia social, cada persona es valorada y reconocida como importante por parte de la comunidad en su conjunto. En otras palabras, no existe el individuo fuera de la comunidad, o comunidades.

3. La injusticia es de carácter estructural y afecta y se refleja en personas concretas. La justicia social se refiere tanto al empoderamiento individual como a las injusticias estructurales.

Con esa base, coincidimos con Vergara en que el enfoque de Nancy Fraser (2012) de redistribución, reconocimiento y participación es un interesante punto de partida para una educación para la justicia social.

El Aprendizaje Basado en Proyectos diseñado con un enfoque de compromiso social es una excelente herramienta porque combina una enseñanza en justicia social, seleccionando temas generadores que inciten a la reflexión, al posicionamiento y la acción social transformadora, con un enfoque de enseñanza desde la justicia social, con colaboración, trabajo en equipo, evaluación auténtica, entre otros elementos ya abordados (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Unas palabras sobre *Narrar el aprendizaje*

Antes de finalizar estas breves palabras que sirven de prólogo, queremos aportar algunas ideas sobre el libro que ahora, de verdad, se inicia. Sobre el libro, pero también sobre su autor, el profesor Vergara. Pocas veces la obra y el autor se identifican tan

estrechamente. Leer el libro es escuchar a Juanjo, escuchar a Juanjo es leer su libro.

El profesor Vergara es un docente comprometido, es un innovador incansable, es un líder pedagógico, es un generador de ilusiones, es un comunicador nato. Nos centraremos en estas dos últimas facetas.

Cuando compartes unas cervezas con colegas docentes de Primaria o Secundaria e inevitablemente la conversación se deriva en las conexiones profesionales es fácil que Juanjo aparezca de una u otra forma. Es impresionante verificar que todo el mundo le conoce, bien sea porque han estado en algún curso que impartió, bien porque han leído su libro o simplemente porque su fama hace que tengan alguna referencia suya. Y si hay algo que Juanjo transmite es su capacidad de ilusionar, de motivar, de animar a la acción. Tras escucharle, siempre te entran ganas de hacer algo para mejorar tu clase y tu escuela. La reflexión que motiva la acción.

Al leer su anterior libro, todo un éxito de ventas y de popularidad (Vergara, 2015), te quedas con ganas de hacer, te ilusionas, te motivas. Lo mismo sucede cuando lees este nuevo trabajo.

Juanjo es, ante todo, un comunicador. Un buen comunicador como lo es todo docente. Cuando da una conferencia o un curso, despliega todo su arsenal de anécdotas, de ideas, de provocaciones. Igual te hace construir y volar un avión de papel que organiza una especia de cita a ciegas que te hace reflexionar sobre la educación que reciben nuestros estudiantes. Este juego entre un académico, un actor, un cuentista, un guionista de cine y un seductor de ideas… Juanjo es un teórico y un activista de la comunicación. Este libro que ahora empieza es el mejor ejemplo del Juanjo comunicador.

Juanjo entiende el aprendizaje como una aventura. En la enseñanza, la forma generar esa aventura es a través de los relatos, de las historias, de las películas (de acción, claro). En este libro, Juanjo se empeña en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en nuestras aulas, en enseñarnos a construir una narración, de forma muy práctica, a través del ABP.

Así, convierte las cinco fases del ABP que tan magistralmente nos detalló en su anterior libro en las cinco fases para construir una historia: la Ocasión, donde se busca un buen relato, la Intención, donde se hace que los estudiantes sean los protagonistas, los héroes y heroínas, la Mirada, en la cual estos protagonistas inician la aventura, la Estrategia, según la cual son ellos los que deciden su argumento, y la Acción, en la que la historia acaba y regresamos a la realidad.

El libro es lo que enseña, una aventura. Y el desenlace es que te quedas con ganas de hacer, con ganas de que tus clases, tu escuela, sean diferentes. Una escuela mejor que contribuya a una mejor sociedad.

Javier Murillo es profesor de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Hace ya bastantes años que me asalta de forma recurrente una pregunta cuando planifico mis clases: ¿cómo hacer que el aprendizaje pueda contarse como una historia? Una bonita historia en la que los protagonistas recorran un camino mágico en el que encuentren retos, sorpresas, vivan cambios en sus vidas, sus relaciones, descubran cosas nuevas y las pongan en práctica. Una historia que describa la aventura de aprender.

¿Qué hace que una experiencia de aprendizaje suponga un cambio relevante para mis alumnos o solo sea una más entre numerosos estímulos pasajeros sin consecuencias importantes en sus vidas?

He tenido muchas ocasiones para hablar con ellos y las respuestas eran dispares. Unos hablan del escenario donde se produjeron, otros de las personas que compartieron la experiencia. Algunos hablan de los materiales utilizados o de lo distinto de aquello que vivieron en ese especial momento. Es difícil encontrar la piedra angular que explique lo que contaban como la causa del cambio: lo que hacía especial esa experiencia de aprendizaje. Sin embargo, estaba ahí. Algo pasaba en sus vidas para situar esa experiencia como un “antes y un después”. Mi convicción es que todo ello era importante.

Es fundamental que sientan que el escenario que viven —en la experiencia de aprendizaje— es único. Las personas con quienes lo hacen son un grupo que comparte algo singular y exclusivo. Solo en estos casos lo que aprenden cobra una singular relevancia en sus vidas. ¿Hasta qué punto condiciona su forma de ver el mundo y de enfrentarse a su cotidianidad con una mirada distinta?

La respuesta a esta pregunta no está fuera de ellos. Aprendemos cuando el contenido de la enseñanza nos sitúa en el centro de la aventura de aprender. Cuando lo que aprendemos explica nuestra vida, nuestro contexto cercano, nuestras relaciones y nuestras emociones: **El aprendizaje se produce cuando lo que aprendemos habla de nosotros.**

Este modelo de programación debería estar abierto a la incertidumbre, al error y el acierto. Aprender debe ser una historia que se construye día a día, gracias a las peripecias

que hacen de nuestros alumnos los protagonistas de la narración. Esto es muy distinto a cómo se planifica la enseñanza actualmente, que es más parecida a un *spoiler*[1] que a un planteamiento sugerente para nuestros protagonistas.

En *Aprendo porque quiero*[2] hacía una apuesta decidida por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como el recurso didáctico que responde a esta manera de diseñar nuestras clases. No se trataba exclusivamente de mostrar los beneficios de este enfoque. La idea era describir —desde y para— la práctica docente, cada uno de los momentos de su desarrollo que permitieran llevarlo al aula y valorar sus fortalezas. Para realizarlo, identifiqué distintos momentos de la vida de un proyecto haciendo hincapié en los focos de atención que debía tener el docente que lo lidera, las tareas que se debían desarrollar y algunas de las herramientas disponibles que me han servido a lo largo de los años en mis clases.

Trabajar con el modelo de proyectos es una estrategia flexible que debe adaptarse a las características del grupo de personas que lo utilizan y también al contexto donde se encuentran. No debe ser excluyente con respecto al empleo de otras estrategias de enseñanza y tampoco rígido en cuanto a los materiales o procedimientos que utiliza. Sin embargo, es un potente motor de cambio de mentalidad a la hora de provocar el aprendizaje.

En los últimos años asistimos a una creciente demanda de estrategias de enseñanza que responden mejor a los retos educativos que nos plantea la sociedad que vivimos. Este fenómeno podemos comprobarlo día a día en la prolífica difusión de herramientas, procedimientos y materiales educativos para trabajar en nuestras clases. Con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) sucede igual.

Si analizamos detenidamente algunos de ellos es fácil comprobar que hay ciertos elementos que comparten. Los alumnos viven el aprendizaje como una experiencia personal a la que se suman, sabiendo que les implica directamente, y de la que no saldrán igual que cuando la iniciaron: habla de ellos, de su realidad y los interpela hasta el punto de provocar acciones comprometidas con su entorno, en sus relaciones y en su manera de comprender el mundo que les rodea.

Esta forma de entender la enseñanza supone un auténtico cambio de mentalidad en la educación. Los distintos **enfoques de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)** reúnen características comunes que interpelan al ámbito formal o no formal donde se implementan y en donde se utilizan diversas herramientas, en función de los recursos presentes en el contexto en que se realizan y de los equipos docentes que los lideran.

El ámbito en el que más eco ha tenido el enfoque de proyectos es el de la educación formal. El modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) puede llegar a ser muy abierto en su desarrollo, pero también proponer desde su inicio la acción final como un

reto para los alumnos. Es el caso del aprendizaje basado en retos o problemas.

Sin abandonar el enfoque de proyectos, encontramos modelos que centran su atención en algunos elementos del proceso. Es el caso del aprendizaje basado en pensamiento o los proyectos de comprensión. O bien el fin que persigue; es el caso del aprendizaje y servicio. El auge de las propuestas centradas en el emprendimiento también sigue este modelo. Es el caso del *design thinking* o de *design for change*, que dibujan procesos con fases muy estandarizadas y orientadas a la prototipación e implementación de una solución creativa a una necesidad planteada.

Las herramientas empleadas en todos los modelos de proyectos varían de unos equipos a otros. Esto también dibuja diferencias visibles. Es el caso de aquellos que emplean tecnología y juego —gamificación, realidad aumentada, *mobile learning*, etc. —, las técnicas artísticas —*art thinking*—, herramientas de trabajo grupal —como estructuras y recursos de aprendizaje cooperativo—, rutinas de pensamiento, técnicas de creatividad, de participación —*art of hosting*, etc.— inteligencias múltiples, pensamiento visual, etc.

Además, el enfoque de proyectos hereda una larga experiencia en el ámbito de la educación no formal. La estructura clásica del modelo de intervención social —análisis inicial, diseño, implementación y evaluación— asume este enfoque en el momento en que son las propias comunidades las que se convierten en agentes de su proyecto. Dentro de los distintos enfoques de proyectos en este ámbito educativo reconocemos los basados en la investigación en la acción, modelos de intervención como la animación sociocultural u otros más actuales y conectados con el emprendimiento social como el método Oasis, en el que las fases del "pensamiento de diseño" se orientan a la transformación de un barrio o una comunidad.

En todos existe una estructura común: entienden el aprendizaje como un proceso al que el alumno se suma. Abandonan la idea del aprendizaje como la transferencia de determinados saberes por parte de los docentes a sus alumnos. Apuestan por construir —para los aprendices— una experiencia intensa que los invita a emprender una aventura: la aventura del aprendizaje. En ella el estudiante reconocerá en su vida cotidiana una realidad que le exige actuar. Para hacerlo necesitará aprender muchas cosas, trabajar junto a otras personas, diseñar estrategias, ensayarlas y finalmente llevarlas a la práctica.

Una pregunta que asalta a numerosos docentes que desean trabajar desde el enfoque de proyectos es cómo diseñar sus clases para que las actividades que realizan sus alumnos respondan realmente a un cambio en la forma de aprender. A lo largo del trabajo con decenas de equipos emocionados con este método es recurrente la duda de si lo que están planificando con tanto cuidado no es más que un conjunto —más o menos artificioso— de actividades interdisciplinarias que se unen en torno a un determinado

centro de interés.

Sin duda, ser capaces de hacer esto es un cambio importante. Organizar grupos de docentes de distintas asignaturas —e incluso de niveles educativos diferentes— e invitarlos a que realicen actividades simultáneas en torno al mismo tema buscando la realización de un producto final es un gran logro con respecto a los modelos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, el enfoque de proyectos busca sumergir a los alumnos en una gran aventura de la que ellos se saben protagonistas. Son ellos los auténticos protagonistas diseñando acciones, investigando, proponiendo retos, itinerarios diversos que los lleven a un final comprometido con ellos y con la realidad que habitan. El eje que acompaña a este enfoque es la estructura narrativa que posee.

Aprender por proyectos supone entender el aprendizaje como una aventura. Diseñarla es la tarea que tienes como docente. Para hacerlo, es necesario que posea una estructura narrativa correcta. La buena noticia es que hoy día sabemos mucho de cómo se diseñan los relatos.

Los modelos, descritos desde hace siglos, para construir una narración están siendo utilizados a diario en las producciones cinematográficas, las series de televisión o la creación de videojuegos. La propia publicidad, la comunicación política, social o mediática emplea el *storytelling*[3] como recurso estructural para construir historias creíbles a las que nos sumamos con entusiasmo. Este libro es un acercamiento a esas claves. Su redacción me ha llevado a leer con ojos de docente lo que muchos cineastas, novelistas y guionistas de televisión hacen cuando diseñan sus historias. La secuencia narrativa concuerda especialmente bien con el modelo descrito en *Aprendo porque quiero* para el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

En la primera parte del libro describo, con ejemplos y referencias de todo tipo, los distintos momentos de un proyecto educativo en clave narrativa. ¿Cuáles son las *partes de un relato educativo? ¿Qué debe hacer un docente para liderarlo? ¿Qué recursos utilizan los cineastas? ¿Nos pueden servir para diseñar nuestros proyectos educativos?*

En la segunda parte, resumo las distintas tareas que se deben realizar en cada fase de una narración educativa, y hago una relación de una colección de herramientas didácticas que pueden ser empleadas en cada una de ellas.

> *Los alumnos aprenden todo el tiempo y las herramientas para hacerlo deben conectar con su manera de habitar el mundo. La enseñanza debe incorporar las claves que los acompañan en su especial aventura de aprender.*

Parte 1

Las historias están en nuestro ADN. Somos depredadores de historias

Las historias nos acompañan desde el inicio de los tiempos

Las historias nos aprovisionan para la vida.

Kenneth Burke

Pocos minutos corriendo por las calles vacías lo llevaron a la entrada del colegio. Se dirigió a la puerta principal que estaba entreabierta. El acceso y los pasillos se encontraban desiertos; sin embargo, no cejó en su empeño de llegar a tiempo. Necesitaba entrar. Necesitaba que le miraran, que estuvieran esperándole… un "buenos días". Saber que estaba donde y con quien debía estar. Sin embargo, solo encontró una puerta cerrada. La empujó como pudo, pero nadie respondió. Se sintió primero desorientado y más tarde profundamente frustrado. Debía esperar a que sonara el timbre de cambio de clase y la puerta se abriera. Puede que cuando esto sucediera sufriera una regañina. En su fantasía se veía objeto de patadas o desprecios. Sin embargo, sabía que debía aguantar. Para eso estaba allí. Era la condición de quién hace lo que debe, aunque no entiendan que su más firme deseo es responder a las expectativas que han depositado en él; pero ¡son tantas! Casi imposible para alguien que está descubriendo el mundo. Alguien que a cada paso encuentra algo interesante que desvía su atención. Alguien que ha visto cómo sus músculos han crecido en los últimos meses y su talla ha aumentado sin parar. Alguien que estaba descubriendo el irresistible imán que produce el sexo opuesto. Es difícil vivir en un cuerpo adolescente teniendo que cumplir normas, horarios y sentir constantemente una correa que te impide volar.
Sin más que hacer, buscó un baño. Bebió de un váter y se arremolinó al lado de la puerta del aula. No podía hacer otra cosa. Deseaba que Luis le permitiera entrar cuando creyera oportuno. Era su condición de perro.

Las narraciones nos acompañan desde que el ser humano es tal. Con ellas damos

sentido al mundo, a nuestra propia existencia y construimos nuestra identidad. Tanto es así, que es prácticamente imposible sustraerse a la seducción de una buena historia. Parece que necesitamos narraciones que permitan ordenar lo que habita fuera y dentro de nosotros y darle un sentido. El poder que ejercen sobre nosotros es absoluto.

En las últimas décadas del siglo pasado los gurús del *marketing* ya habían aprendido que debían dejar de hablar de las cualidades de los *productos* que querían vender, para hacerlo de las *marcas* (*branding*). En los últimos años del siglo XX y en el inicio del XXI comprendieron que había que pasar de centrarse en las *marcas* para hacerlo en las *historias* (*storytelling*): "La gente no compra productos, sino las historias que esos productos representan. Así como tampoco compra marcas, sino los mitos y arquetipos que esas marcas simbolizan"[4].

Desde que "el ser humano es ser humano" es casi imposible resistirse a la atracción que ejerce sobre nosotros una buena historia. Con ellas aprendemos. Organizamos nuestras experiencias estableciendo un debate con los protagonistas de forma que —estemos de acuerdo con ellos, o todo lo contrario— nos permiten crecer en nuestras propias ideas. Podemos decir que si algo nos caracteriza desde el punto de vista cultural es que **somos depredadores de buenas historias**.

Pero ¿qué es una buena historia? ¿Cuáles son las claves que hacen que una narración sea memorable? ¿En qué se parecen las historias que pudieron contarse al calor de una hoguera en las primeras poblaciones prehistóricas a las modernas series televisivas, un *thriller*, un videojuego o una película de ciencia ficción?

Robert McKee nos dice que las historias cuentan experiencias humanas universales que se visten de una expresión única y una cultura específica: la búsqueda de independencia en la adolescencia, las tensiones de familia, la pugna entre la venganza y la justicia, el amor truncado y tantas otras. Algo parecido señalaba Roland Barthes al asegurar que el relato está presente en todas las épocas y todas las sociedades: "El relato empieza con la historia misma de la humanidad; no hay, nunca ha habido un pueblo sin relato"[5].

Si hay alguien que está dedicado de forma especial a desentrañar las claves de una historia son los guionistas del cine y la televisión. Para los grandes maestros de la narrativa cinematográfica todas las historias nos sitúan ante una doble encrucijada:

- Por un lado, nos ofrecen un mundo desconocido que nos invitan a visitar. Un mundo que puede ser épico como el habitado en los *thrillers*, las películas de ciencia ficción o fantásticas. También puede ser íntimo, como el vivido por las relaciones entre personajes de complejas vidas interiores. En los dos casos, el mundo que ponen delante de nuestros ojos es un territorio ajeno, desconocido. Un mundo al que nos invitan a acceder.

• Por otro lado, cuando los espectadores atravesamos el umbral e ingresamos en este nuevo mundo lo que nos encontramos es a nosotros mismos. Tras los azares de los personajes y sus conflictos, recorremos con ellos un viaje interior en el que reconocemos nuestros propios conflictos, deseos, aspiraciones, valores, dudas... Descubrimos nuestra propia humanidad. De esta forma —afirma McKee— no deseamos escapar de la vida, sino encontrarla:

"Vamos al cine para acceder a un mundo nuevo y fascinante, para suplantar virtualmente a otro ser humano que al principio nos parece muy extraño, pero que en el fondo es como nosotros, para vivir en una realidad ficticia que ilumina nuestra realidad cotidiana"[6].

> *Muchas de las manifestaciones culturales de los seres humanos a lo largo de la historia pierden gran parte de su potencia si las hacemos ajenas a su valor narrativo. Este fenómeno sucede también con no pocos hallazgos científicos, teorías o herramientas técnicas como los que usamos a diario en el mundo educativo: la programación, el currículo o la evaluación, las estrategias didácticas, la utilización de los materiales curriculares y la dinámica relacional en el aula, por poner solo algunos ejemplos.*

Cuando un habitante de la prehistoria dibujaba escenas de caza con los animales que lo rodeaban en su entorno, es muy probable que pretendiera establecer una relación *mágica* con ellos asegurando el éxito de su empresa. También es seguro que respondía a una necesidad *artística*: la de vivir y hacer vivir a sus coetáneos una experiencia estética que los enfrentara a sus propias vidas, sus deseos, sus miedos y sus interrogantes. Posiblemente tenía asimismo un valor *educativo*: explicar cómo se realiza el acto de la caza con destreza, qué hay que tener en cuenta, cómo utilizar las herramientas apropiadas, etc. En definitiva, hablaban del *deseo*, las *experiencias* y el *aprendizaje*.

Para hacerlo, el habitante de la prehistoria no exponía de forma ordenada y aséptica aquellas representaciones. No las colocaba de mayor a menor o las clasificaba de ninguna manera aparentemente lógica. Lo que hacía era organizarlas según su particular manera de entender cómo sucedían las cosas en la realidad —o deseaba que sucedieran —. Lo que estaba haciendo era emplear las narraciones para vivir y hacer vivir una experiencia relacionada con los deseos, los miedos y las pasiones que a él —y a sus coetáneos— le importaban. También pretendía mostrar las claves del éxito: *deseos, experiencias y aprendizaje*. Estaba contando historias que hablaban de ellos mismos, al igual que nuestros cineastas lo hacen de nosotros al escribir el guion de una buena película.

Representación de arte rupestre levantino en Cogull, Lleida.

Cuando vemos las impresionantes representaciones que plagan nuestras iglesias del románico descubrimos la intrigante presencia de numerosos seres que parecen tener poca relación con las escenas de píos personajes que ilustran sobre la bondad, la ejemplaridad en la vida cristiana o el cumplimiento de los mandatos de las normas de la religión. Encontramos escenas sobre violencia, sexo, ira, traición, deseo, conflictos.

Los historiadores del arte explican estas escenas haciéndonos ver la necesidad de educar a un pueblo analfabeto para el que la iglesia es el punto de reunión obligado en la comunidad. Mediante estas representaciones los pobladores de la comarca sentían miedo, admiración, deseo o la promesa de un premio que se recibiría en un tiempo

venidero. Para que todo esto sucediera, las escenas estaban dotadas de historias en las que se recreaban sucesos, personajes, conflictos, ambientes y todos aquellos elementos que eran necesarios para poner a la gente delante de los ojos aquellos conceptos que se quería enseñar a personas sin cultura, pero ávidas de historias que les permitieran explicar sus propias vidas, deseos, miedos. En definitiva, su existencia.

Podríamos seguir repasando ejemplos como estos en la mitología clásica o de cualquier sociedad. En todas ellas la narración es la herramienta que sirve al acto educativo y como señalaba al inicio— se nos invita a entrar en un mundo nuevo y desconocido, acompañados de algún importante personaje que nos invita a resolver un gran enigma que —al final— terminará interrogándonos sobre nosotros mismos.

> *¿Cuáles son las claves que hacen que una narración tenga posibilidades de interrogar a una persona mientras que numerosos datos asépticos no lo hacen?*
> *La respuesta a esta pregunta puede situarnos en una dimensión nueva en la forma de diseñar nuestras clases, ya que, con toda seguridad, son las herramientas con las que todos y cada uno de nuestros alumnos construyen el significado del mundo que les rodea.*

Son las historias que ven en las series de televisión las que les interrogan sobre lo que sienten o desean. Son las películas las que les hacen sentir emoción, miedo y les cuestionan sobre el amor, la juventud o los estereotipos de género, estatus, etc. Son las narraciones —perfectamente diseñadas— las que les hacen establecer una relación de fidelidad con una marca o —cuando tienen la edad suficiente para votar— hacerlo con un candidato a la presidencia de su país.

Al margen de los peligros que todo esto tiene, algo que es absolutamente cierto es que nuestros estudiantes —y nosotros mismos— somos seres encadenados a las historias. A una buena historia que nos interroga y nos permite identificarnos como protagonistas de una vida con sentido. Y también, con un aprendizaje valioso frente a uno que no tiene relación y utilidad para nuestras vidas**.**

> *Es el momento de explorar el diseño didáctico como una narración, indagar qué elementos están correctamente diseñados como tales y cuáles son los que no responden a las necesidades de los depredadores de aprendizajes.*

Maya Angelou es autora de una célebre sentencia: “La gente olvidará lo que dijiste, incluso lo que hiciste, pero nunca olvidará cómo la hiciste sentir”. Con esta afirmación ponía de manifiesto algo que responde a la importancia de las historias para hacer que algo —quizá un mensaje, o un aprendizaje relevante— sea memorable.

Miguel Roig cuenta una historia que ejemplifica las consecuencias que tienen las

historias en las personas. Relata que, durante un período de trabajo en una empresa de publicidad en Buenos Aires, había encontrado expuesta una historia escrita en la pared:

> "Contaba que un redactor publicitario, camino de su trabajo, atravesaba todas las mañanas Central Park y dejaba una moneda en el sombrero que un mendigo había puesto a sus pies, junto al cual había un cartel en el que se leía 'SOY CIEGO'. Un día, rumbo a la agencia, el redactor le dijo al ciego: 'Hoy no te voy a dejar una moneda, hoy voy a escribir algo en tu cartel'. Al atardecer, el redactor, al volver a cruzar el parque rumbo a casa, le preguntó al ciego cómo le había ido durante la jornada. 'Ha sido increíble —le contestó—, me han llenado el sobrero de monedas; dime una cosa: ¿qué has puesto en el cartel?'. 'SOY CIEGO Y HOY COMIENZA LA PRIMAVERA', le contestó el redactor".[7]

Sin duda, somos depredadores de historias en la medida en que parecen ser la herramienta a la que mejor se acomoda nuestro cerebro para organizar nuestra realidad y ensamblar datos, emociones, deseos, sucesos y personas. Las historias que devoramos hablan de nosotros en la piel de personajes, viajes y sucesos que nos organizan dentro de nuestra existencia. El fantástico ejemplo que relata Roig ejemplifica como ningún otro la respuesta más primaria de nuestro cerebro —y de nuestra voluntad— a cualquier relato que nos evoque como seres con historia frente a la exposición aséptica y objetiva de los datos.

Cuando un transeúnte pasaba delante de nuestro protagonista invidente, estaba leyendo su propia historia: Su relación con la primavera y los símbolos que esta trae aparejados. Asimismo, con la tragedia de la enfermedad, la indigencia y el miedo a vivirla en las propias carnes. El cartel invitaba a que se produjera la empatía con el mendigo y se disparara la necesidad de actuar con relación a todo ello. Esto sucedía gracias a la creación —en el cerebro de los transeúntes— de la historia que imaginaban de ese personaje que portaba aquel inquietante mensaje: "Soy ciego y hoy comienza la primavera". En definitiva, los transeúntes, al echar algo de dinero en el sombrero del ciego, estaban pagando por la narración que el cartel les contaba. Una historia que —al igual que el cine, las series de televisión, la publicidad o gran parte de las campañas políticas— evocaba su propia vida.

La enseñanza, tal y como la viven día a día millares de alumnos en sus clases, viaja un camino radicalmente distinto a la lógica narrativa que acabamos de describir.

Sabemos que muchos de los contenidos que tratamos en nuestros centros educativos son realmente valiosos para que los alumnos obtengan una comprensión profunda de la realidad que les rodea. Es importante que sean capaces de asimilarla e incorporarla a sus

vidas cotidianas y actuar sobre ellas. Que sean capaces de reflexionar con criterio propio sobre las noticias que ven en televisión, proponer la solución a los problemas que se encuentran día a día y sobre los que se les presentarán a lo largo de su vida. Aumentar la comprensión sobre el mundo exige aprender a pensar, conocer lo que otros han descubierto con relación a la realidad, manejar las herramientas técnicas y científicas que permiten el desarrollo incesante del conocimiento.

También sabemos que es fundamental que los estudiantes conozcan la historia y los distintos contextos sociales, culturales y naturales que explican la riqueza de la diversidad humana.

Además, sabemos la importancia que tiene que desarrollen todo tipo de habilidades sociales, emocionales, ejecutivas o de creación que les permitirán seguir aprendiendo incesantemente a lo largo de toda la vida, y también continuar comprendiendo y actuando sobre el mundo que les toque vivir en las próximas décadas.

Para hacerlo, la enseñanza ha recurrido tradicionalmente a organizar los contenidos de una forma absolutamente contraria al enfoque narrativo. Los contenidos se presentan diseccionados en asignaturas, bloques y temas. En ellos se presentan los conocimientos como unidades inconexas sin solución de linealidad.

Cuando se presentan así los contenidos, los alumnos no entienden nada. O, si lo hacen, no son capaces de identificar el valor que tienen para explicar su realidad cercana e intervenir en ella. Los contenidos —desde esta óptica tradicional — son cápsulas que deben devorar en un espacio y un tiempo prefijado con el fin último de ser alojados en sus cerebros el tiempo suficiente como para que su profesor compruebe que están allí. Una vez que esto sucede desaparecen en su mayor parte sin conseguir cambios importantes en los aprendices. **No cambian su forma de ver el mundo, no facilitan la comprensión de su realidad cotidiana y no los cambian como personas**. Es el momento de explorar nuevos modelos para facilitar el aprendizaje.

> *El aprendizaje es un acto vital en el que tus alumnos buscan comprender su realidad concreta y resolver los problemas o retos con los que se encuentran. Buscan vivir el aprendizaje y no solo devorar contenidos. Somos depredadores de historias; haz del aprendizaje una aventura.*

¿Cómo se hace creíble un relato?

Es preferible lo imposible convincente a lo posible increíble.

Aristóteles

Como educador —y antes como estudiante— siempre he pensado que existen solo dos tipos de docentes: los que hacen que los alumnos aprendan y los que no llegan a conseguirlo nunca. Cuando he comentado esto con estudiantes que se están formando para ser docentes, han corroborado mi clasificación.

A estos futuros docentes les suelo pedir que cierren los ojos y hagan un viaje rápido por toda su vida académica. Les pido que recuerden a sus maestros y maestras desde la infancia hasta la enseñanza media, la universidad o los estudios que hayan cursado hasta ese momento. Les pido que identifiquen quién, a su juicio, fue el profesor con el que más aprendieron. Normalmente, siempre existe alguien que es recordado de manera especial como ese docente que apareció en la tediosa vida de aquellos estudiantes y consiguió algo mágico: que el aprendizaje fuera algo emocionante y memorable.

Tras hacerlo, les pido que expliquen qué hacía —a su juicio— aquel profesor o profesora para situarse tan fuera de la tediosa norma habitual de docentes que no conseguían que el aprendizaje se produjera con estas características.

Las respuestas no suelen hablar especialmente de los contenidos de la enseñanza. Tampoco se identifican necesariamente con una u otra materia. No son siempre los docentes de Educación Física los que más seducen —aunque es cierto que algunas materias se sitúan con más probabilidades de éxito como son Educación Física, Plástica y Música—. A veces lo son Latín, Griego o Física. ¿Por qué sucede todo esto?

Cuando recordamos a ese docente que conseguía aprendizajes memorables siempre lo hacemos asociado a su relación con nosotros. Hay algunos elementos que son recurrentes en las respuestas:

• Escucha y relación empática
• Trama
• Manejo del espacio
• Manejo del tiempo

Escucha y relación empática

Aquel docente que te hacía aprender y te enganchaba perdidamente con sus clases, conseguía que te sintieras alguien importante para él. Era capaz de establecer una relación directa con cada uno de sus oyentes, hasta el punto de que percibieras que la relación que mantenías con él era única. Y en efecto lo era, porque lo que contaba hablaba directamente de ti.

Para hacerlo, ese docente utilizaba una herramienta fundamental: *la escucha*. Estaba atento a cómo respondías ante sus palabras y buscaba conectar continuamente el contenido de su relato con tus necesidades: tus deseos, miedos, expectativas e inquietudes.

Ese docente sabía que lo que decía no hablaba solo de su materia, o de él mismo. Fundamentalmente hablaba de ti. Y teniendo esto claro, conseguía que su narración conectara continuamente contigo. Dicho de otra forma: ¿Qué dicen las matemáticas de ti? ¿Qué habla la fotosíntesis, la Revolución francesa o el mínimo común múltiplo de tu vida concreta, tus intereses, tus deseos o tus inquietudes como "depredador de narraciones"?

Trama

Un segundo aspecto a que atendía aquel docente en sus clases era a la propia estructura de la narración. Lo que contaba te enganchaba no solo por su capacidad de poner en tu piel los contenidos que desarrollaba. Cuando lo hacía, construía un relato en el que se podían identificar determinados momentos de tensión, intriga, dudas o resolución. A lo largo de sus clases, tu estado emocional no era constante. Respondías de forma dinámica a sus palabras, consiguiendo que sintieras dudas con una pregunta, te ruborizaras con un comentario, rieras con una escena que te provocaba un recuerdo o sintieras que triunfabas como un héroe ante un reto que era capaz de escenificar de manera extraordinaria.

Aquel docente —de manera intuitiva o perfectamente planificada— organizaba sus clases atendiendo a una lógica estructural que permitía acompañar la relación que mantenía contigo con los contenidos de sus enseñanzas y con tu ávida necesidad de vivir una historia única: un aprendizaje que conectara con tus necesidades e intereses como persona.

Manejo del espacio

Algo recurrente en los relatos de clases memorables era que el espacio se reconfiguraba

de una forma especial. La clase cambiaba, se mutaba. Puede que se realizara en el exterior de las aulas, en el patio, el jardín que se encontraba frente al colegio o, simplemente, era el mobiliario de la propia aula lo que se reestructuraba. Quizá te invitaba a leer un texto subido a la mesa o escondido en un rincón del aula y eso creaba una atmósfera especialmente distinta a la que vivías cotidianamente. Algo que convertía en singular aquella lectura, pregunta u opinión. Situarte de otra forma en el espacio hacía que el contenido que se estuviera tratando adquiriera la capacidad de permanecer encima del tablero del aprendizaje más tiempo que el resto de lo que —como alumno— recibías día a día en las clases tradicionales.

La reconfiguración del espacio a favor de la historia propiciaba que el aprendizaje fuera algo distinto y que, como estudiante, te sintieras sumergido en un territorio nuevo. Un territorio por explorar en el que pequeñas modificaciones en la distribución de las sillas, mesas, la transgresión en los espacios —pizarra, mesa del profesor, puertas, pasillos, etc.— apoyaba la narración del docente, haciendo que te sintieras inmerso en un nuevo mundo. Un espacio en el que las experiencias nunca podrán volver a ser semejantes a las que se producían día a día en las clases tradicionales. Un espacio que invitaba a que te sintieras como protagonizando una historia que alguien te estaba relatando con una estructura narrativa adecuada. Y en la que el narrador estaba atento a todo lo que sentías en esa experiencia.

Manejo del tiempo

El otro elemento que caracterizaba aquellas clases que recuerdas como de aprendizaje intenso y perdurable es que el tiempo era tratado por aquel docente como algo distinto a las clases que vivías día a día. En esas clases la organización del tiempo no estaba al servicio exclusivo de los contenidos.

En el resto de las clases el tiempo se organizaba en función del número de unidades didácticas que componían el temario, de forma que a cada *tema* le correspondía un tiempo determinado. A su vez, cada una de estas unidades se dividía en un tiempo establecido para explicación, resolución de dudas, desarrollo de ejercicios y problemas de entrenamiento, etc.

En estas clases que recuerdas de forma especial, la distribución del tiempo no era así. Percibías un continuo en el que se encadenaban actividades, lecturas, la participación del profesor y de los compañeros. El tiempo estaba al servicio de la propia dinámica del relato. Si hubieras sido capaz de analizar aquellas clases con ojos de guionista te hubiera sido fácil identificar una estructura narrativa en la que existía un planteamiento y un reto, o un punto de inflexión, que te obligaba a emprender acciones que te situaban en un

territorio desconocido, pero sugerente.

También hubieras podido reconocer diversos momentos en los que la trama se complicaba con problemas o retos que te terminarían llevando a un clímax narrativo. A lo largo de este viaje, podrías haber reconocido diversas *historias menores* en las que tus compañeros y tú cambiabais, os posicionabais o interactuabais en torno a la *historia principal*, produciendo cambios visibles en vuestra forma de relacionaros, de ver el problema tratado e incluso en vuestra manera de percibir la realidad. Aprendiendo, en definitiva.

¿Qué es lo que hace creíble una historia?

En principio, podría pensarse que una historia es más creíble en la medida en que está más cerca de la realidad. Si así fuera, deberíamos pensar que determinados géneros son más creíbles que otros. En el punto más alto de la credibilidad, deberían situarse los documentales científicos y, en el opuesto, las historias de ficción en las que se describen mundos imaginarios de personajes tan fantásticos como imposibles. Sin embargo, esto no es así.

Comenzaremos diciendo que, para los intereses de la narrativa, una historia no es creíble en la medida en que reproduce la realidad. Lo que hace creíbles las historias es que sean capaces de interesar al espectador hasta el punto de hacer suya la trama, las relaciones que se establecen y la propia dinámica descrita; hasta el punto de conectar con sus valores, sus historias personales, sus creencias, sus emociones y su vida interior.

Es este tipo de *credibilidad narrativa* la que nos interesa a la hora de pensar la enseñanza, ya que es esta la que se sitúa en la mejor de las posiciones para producir el aprendizaje de los alumnos.

Esto no quiere decir que desprecie la *credibilidad científica*, la proveniente de las cifras y los datos. Todos ellos serán fundamentales en un segundo momento. Pero solo en un segundo momento.

Cuando en otro trabajo desmenuzaba un marco para la enseñanza centrado en enfoques basados en proyectos, hacía especial hincapié en la necesidad de atender a una de las grandes olvidadas del diseño didáctico: la creación de la *Intención*. Definía esta como **el momento en el que el alumno decide emprender la aventura de aprender**. Un momento crucial que es necesario diseñar detenidamente, ofreciendo herramientas apropiadas que permitan al aprendiz reconocer la utilidad de lo que se le presenta en su vida cotidiana. asimismo, permitiendo negociar las condiciones del compromiso que va a asumir. Tanto es así que el título del libro se comprometía con esta idea: *Aprendo porque quiero*[8]

Solo cuando el alumno haya hecho suya la historia, solo cuando la narración haya sido creíble para el alumno en términos narrativos, será cuando esté dispuesto a emprender el viaje de la indagación científica. En términos de aprendizaje, la *lógica científica* está —para nuestros cerebros— al servicio de la *lógica narrativa*. O, dicho de otra forma: *solo aprendemos aquello que nos emociona, aquello que habla directamente de nosotros.*

Pero volvamos a la pregunta inicial: ¿qué es lo que hace creíble una historia? Los guionistas lo tienen claro: *un relato es interesante en la medida en que plantea problemas cercanos al espectador, con independencia del género empleado*.

Para el desarrollo de un buen guion es fundamental tener presente tres aspectos:

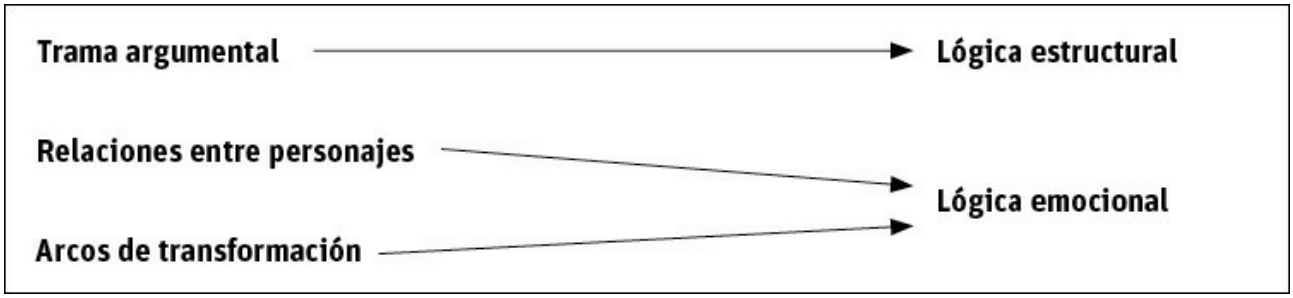
- **La trama argumental**, que a su vez tendrá una dinámica estructural organizada.
- **Las relaciones** entre los personajes —tanto los protagonistas como los secundarios—, que desarrollan historias propias a lo largo de la trama principal.
- **Las transformaciones** que experimentan los personajes a lo largo de la historia: cambios de personalidad, valores, aprendizajes, etc.

Un aspecto importante al que los educadores no estamos acostumbrados en el diseño de nuestras clases es algo que en el mundo de la creación de relatos tienen perfectamente claro:

> *Para que un relato sea creíble no podemos ceñirnos exclusivamente a la trama argumental. Esta debe convivir con la estrategia emocional, que es la que imprime intensidad narrativa a la historia.*

De esta forma podemos afirmar que toda narración que pretenda ser creíble responde a una doble lógica:

- **La lógica estructural:** que organiza los sucesos en una estructura aristotélica de planteamiento-nudo-desenlace. En ella —como veremos— sucederán diversos hitos relevantes que harán progresar la historia y la convertirán en algo dinámico y reconocible por nuestros alumnos.
- **La lógica emocional:** que atiende a las relaciones entre los personajes, sus conflictos y lo que los guionistas denominan *arcos de transformación*, y que son las historias interiores de los personajes; las modificaciones en las percepciones, valores, actitudes y conductas de los protagonistas. Atender a los *arcos de transformación* es algo que nos interesa especialmente a los educadores.



Como vemos incorporar los conocimientos de los creadores de historias al diseño didáctico puede ser muy provechoso. También puede dar alguna de las claves capaces de hacer de una clase un acto tedioso o un momento especial y memorable para nuestros estudiantes.

Traducido al proceso de planificación didáctica debemos concluir que la maestría de los guionistas para elaborar historias es mucho más productiva que la de la mayoría de los docentes para programar sus clases.

¿Cómo pronarrar[9] una clase?

Cuando los docentes tradicionalmente planifican sus clases lo primero que suelen hacer es pensar en los contenidos que deben desarrollar. Desgraciadamente, esto suele ser así a medida que vamos avanzando en el sistema educativo, hasta el punto de que en la universidad es prácticamente el único criterio que se contempla de manera habitual.

En la mayoría de los casos, el diseño suele responder a una secuenciación de los conceptos que se han de tratar, en orden de menor a mayor complejidad. Con esta estrategia el docente espera conseguir que el alumno vea más sencilla su comprensión y así se muestre más dispuesto a su aprendizaje. Elaborará los criterios e instrumentos por los cuales va a medir el grado de adquisición de estos contenidos y, por último, diseñará algunas actividades de “motivación” que buscan incentivar al estudiante a que siga el proceso que ya ha diseñado previamente en su totalidad. Pero ¿qué pueden enseñarnos los guionistas para mejorar en nuestros diseños didácticos?

Si tenemos en cuenta los elementos que atienden en la creación de una historia, debemos pensar que, salvo la selección de los contenidos que se han de tratar; el diseño que hacemos los educadores no responde mucho a los criterios de creación de una narración creíble.

Desde un punto de vista de la creación narrativa, el diseño debería seleccionar los contenidos y colocarlos en una *lógica estructural* que permitiera a los alumnos vivir un continuo. Una estructura en tres actos en la que los contenidos que queremos desarrollar fueran un elemento indispensable para vivir una historia memorable en la que nuestros

propios estudiantes participan de historias que los cambian como personas.

Para que todo esto suceda, es necesario atender también a la *lógica emocional*. Esto supone —para los docentes que diseñan un acto educativo—, prever **cómo se van a incorporar los alumnos al relato, c**ómo van a vivir la historia que les ponemos delante. Cómo va a afectar a sus vidas y a su manera de entender el mundo. En definitiva, entender que los estudiantes vivirán *arcos de transformación* —dicho en términos cinematográficos— que los situarán en una historia determinada, los retarán, les crearán conflictos y los cambiarán como personas en relación con el objeto de aprendizaje.

Algunas claves en la construcción del relato, también de una clase

La búsqueda de la felicidad

Cuando un autor crea una historia lo que hace es situar a los personajes en medio de una dinámica de conflictos que los hace viajar *tras la búsqueda de la felicidad*.

En todas las narraciones el protagonista pretende un objetivo que le hará más feliz o, al menos, calmará una situación de profunda inestabilidad física o emocional: búsqueda de riquezas materiales o inmateriales, sabiduría, amor, amistad, poder, venganza, paz interior, huida, justicia, etc.

Este objeto pretendido por el protagonista es, en algunas ocasiones, estable a lo largo de toda la narración y, en otras, cambia de forma radical, fruto de la propia evolución interior de los personajes y de las vicisitudes que se les presentan en la trama.

La sencillez de esta clave argumental no hace que sea menos efectiva. Para que una historia funcione —para que un alumno decida emprender una aventura— **es necesario que perciba que al hacerlo va a mejorar significativamente su situación de partida**. La manera en que capta esta mejora puede ser muy variable, y es esta variabilidad la que abre las mil posibilidades en la creación narrativa, pero siempre existe esta condición de partida. Es la que permite que la historia pueda comenzar. Y también el aprendizaje.

Llevar esta clave narrativa a la didáctica tiene al menos dos consecuencias directas para tu trabajo como pronarrador de tus clases:

1. **Esfuerzo y placer**. Solo es posible implicar a los alumnos en una propuesta educativa si su participación les va a producir una situación placentera. El aprendizaje en que se sumergen tus estudiantes es un acto fundamentalmente intencional y se produce cuando estos deciden emprenderlo.

   La enseñanza, tradicionalmente, ha estabilizado la idea de que el aprendizaje solo se produce con esfuerzo y este es incompatible con el placer, sin embargo, esto no es así. Esfuerzo y placer pueden venir asociados al aprendizaje. Tus alumnos saben que emprender la aventura que les propones les supondrá un importante esfuerzo. Pero su

participación también debe ofrecerles una situación placentera que los enfrente a su cómoda "vida ordinaria". Iniciar un viaje emocionante, trabajar colaborativamente, utilizar espacios y materiales distintos a los habituales, salir del centro educativo o conocer personas diferentes a las habituales pueden hacer que esfuerzo y placer sean totalmente compatibles.

2. **Del *por qué* al *para qué*.** Una visión tecnocrática y estática de la programación didáctica ha acostumbrado a los docentes a programar sus clases buscando que quede perfectamente claro *por qué* es importante que se trate tal o cual contenido, o *por qué* se pretende determinado objetivo educativo.

   Cuando esto sucede el verdadero protagonista en la redacción de su programación didáctica lo constituyen los contenidos: el currículo. Esto, sin duda, es importante, pero esa forma de programar olvida la pregunta que puede hacer que los alumnos comprendan el sentido y utilidad de lo que aprenden: ¿para qué? Preguntarse *para qué* va a servir a tus estudiantes en sus vidas, en su cotidianeidad, en su día a día, lo que están aprendiendo puede hacer que conecten directamente con los contenidos y los conviertan en algo vivo y útil en términos cercanos.

   Preguntar *para qué* el alumno está haciendo, construyendo, investigando, manipulando, interpretando, etc., es una interesante herramienta a disposición del docente que sitúa al estudiante en la aventura de aprender.

> *Cuando diseñes tus clases no solo preguntes ¿por qué?, pregunta también ¿para qué? Preguntar para qué es el motor que puede situar al alumno como protagonista de una narración que le lleva a aprender.*

La libertad de los personajes

Algo en lo que coinciden todos los guionistas es en que al construir un relato es muy importante crear *personajes reales*. Son personajes que toman decisiones movidos por sus propios principios, pasiones, intereses. Sánchez-Escalonilla lo deja claro: "Un personaje es real cuando es libre"[10]. Esto supone cambiar la mirada sobre los que intervienen en la historia, alejándonos de los comportamientos prefijados y estereotipados.

Es a través de las relaciones entre los personajes como estos van cambiando y construyéndose. Para ello el guionista se sirve de enfrentar los intereses, pasiones o necesidades de los distintos personajes creando conflictos y situaciones en los que deben decidir. El fruto de esta actividad es el que irá cambiándolos —lo que hemos llamado *arcos de transformación*—. Pensemos que tras la trama formal de cualquier relato se esconde la que realmente es la trama fundamental en la historia, y que es la *trama*

interior de los personajes: **El proceso que viven a lo largo de la aventura y que los hace renacer como personas distintas.**

Cuando un docente tradicional diseña sus clases redacta un auténtico *spoiler* de lo que van a vivir sus alumnos. Redacta todas y cada una de las actividades que el estudiante realizará, *cómo* y también *cuándo* lo hará. Asimismo definirá *la única respuesta* que considerará adecuada. Determinará si las actividades han sido realizadas correctamente y en qué momento. Este concepto de *spoiler* —que aplicaremos tanto en la forma tradicional de programación como en la de evaluación— es justamente lo contrario de lo que debemos buscar si entendemos el aprendizaje como algo activo, vivo y que responde a las necesidades de conocimiento de nuestros alumnos.

> *Cuando programes tus clases y cómo evaluarlas, huye de "destripar" (spoiler) el final de la emocionante aventura de aprender.*

Como veremos, desde un marco didáctico basado en el aprendizaje activo —proyectos, problemas, retos, etc. —, la planificación educativa debe partir de los intereses reales de los alumnos con relación a una Ocasión que se ha planteado como el inicio de un proyecto.

Cuando como docente te encuentras ante una excelente ocasión para iniciar un proyecto —ya sea porque la has provocado con determinadas acciones, o porque aprovechas algún suceso que te parece interesante— es necesario que reflexiones en torno a dos elementos básicos: **la libertad de los alumnos** en relación con el aprendizaje, y **la libertad del proyecto** en respuesta a la propia dinámica del aprendizaje.

• La libertad de los alumnos como protagonistas de su aprendizaje

Elaborar diseños didácticos que respondan a los intereses de conocimiento de los estudiantes no puede ser una simple declaración de intenciones. No se trata tampoco de utilizar los intereses de los aprendices para diseñar actividades de "motivación" que luego terminen desarrollándose en tus clases tal y como habías previsto desde un principio.

El alumno —al igual que todos nosotros— siente la necesidad de conocer constantemente. Necesita comprender los fenómenos que le rodean, dar una explicación a los sucesos que observa y los comportamientos de las personas que lo acompañan. También quiere adquirir habilidades prácticas que le permitan manejar el entorno, relacionarse con los demás, desarrollar destrezas para idear soluciones creativas a problemas y retos, mejorar su imaginación, su forma de comunicarse. Comprender su

propio mundo interior y gestionarlo hábilmente, de manera que sea una herramienta que le facilite la integración en el grupo. Y por supuesto, **quiere cumplir sus sueños: escribir su propia historia, su aventura de vivir**. Para ello sabe que debe esforzarse en el sentido que marca su deseo.

> *El alumno, en el aprendizaje, debe constituirse en un ser libre. Debe ser el personaje de una narración única que él escribe en función de sus necesidades de aprender.*

¿Quiere esto decir que es imposible la programación didáctica? Según esto, ¿deja de tener sentido el currículo?, ¿cómo se puede hacer compatible la libertad del estudiante con las exigencias del docente para cumplir el temario?

A través del método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), he defendido que es posible diseñar una secuencia didáctica que, partiendo de las necesidades e intereses de los alumnos en torno a un tema determinado, haga posible trabajar los contenidos curriculares de cualquier materia o nivel de enseñanza, haciendo que estos sirvan como herramientas para el aprendizaje.[11]

La solución es sencilla y de sentido común. Se trata simplemente de desplegar una secuencia de:

— **Escucha:** en la que apreciamos la Ocasión de un suceso para iniciar un proyecto educativo.

— **Análisis:** en el que los docentes valoramos qué contenidos curriculares son útiles para la comprensión de la Ocasión planteada y los ponemos en relación con el currículo oficial.

— **Negociación:** en la que recogemos los intereses de conocimiento reales de los alumnos en torno a esta Ocasión y acordamos el proyecto.

Al igual que en una narración no es creíble un personaje para el que cada movimiento que realiza está prediseñado desde el principio, tampoco lo es un estudiante para el que se anticipa milimétricamente cada una de las actividades y tareas que debe realizar en un proyecto educativo.

Lo relevante en este asunto es que tampoco es necesario hacerlo para trabajar aquellos aspectos del currículo que creemos necesarios como docentes. Es mucho más útil seguir un proceso de *escucha-análisis-negociación* como el descrito, que tratar de imponer un proceso totalmente diseñado por los docentes y que convierte el proyecto educativo en algo artificial. En definitiva, se trata de trabajar con alumnos libres y creíbles que participan en la aventura de aprender como verdaderos protagonistas, y no de escenificar un simulacro en el que la capacidad de construirse como aprendices está limitada por un diseño cerrado y estereotipado.

• La libertad del proyecto como respuesta a la dinámica del aprendizaje

Como estamos viendo, una narración está sujeta a una lógica estructural y emocional en la que el guionista despliega grandes esfuerzos para diseñar numerosos sucesos que van a poner a sus personajes en la necesidad de decidir, emprender acciones, responder a emociones, aprender, enseñar, etc. Son los nudos de acción, retos, puntos de giro, barreras, conflictos entre personajes y otros factores que iremos tratando más adelante.

Es importante observar que la tarea fundamental que se platea el autor en este momento no es la de diseñar todo lo que sucede en la historia. Por supuesto que sabe por dónde quiere que vaya el relato, y posiblemente el resultado final del mismo, pero no es esta su mayor preocupación. Su principal esfuerzo se centra en diseñar la estructura general de la trama, los elementos que van a hacer crecer la historia, y ponerlo a disposición de unos personajes que conoce bien, a los que expone a determinadas situaciones que los hacen evolucionar en relación con *la trama*, con *las relaciones* entre ellos y con sus propias *historias interiores*.

El trabajo del docente no debe centrarse obsesivamente en diseñar cada momento del proyecto que se ha de desarrollar. Es más interesante que se focalice en la estructura general que va a permitir que el proyecto crezca de forma libre, en función de la propia dinámica de los participantes en el mismo —alumnos, docentes, comunidad, expertos, etc. —.

Una visión cerrada de la programación didáctica pretende planificar qué sucede y cuándo. Sin embargo, esto no es lo más interesante para el desarrollo del propio proyecto. Para que un proyecto sea creíble, la tarea del docente debe centrarse en diseñar la estructura del mismo y no tanto los itinerarios que van a surgir una vez iniciado.

La estructura del proyecto —como narración— tendrá determinados retos, problemas, hitos, conflictos y puntos de giro. Son ellos los que van a escribir el proyecto como algo libre y construido entre todos los que participan en él. También será la forma en que los contenidos del currículo adquieren potencia educativa. O lo que es lo mismo: sirven al aprendizaje de los alumnos. Esto no quiere decir que no estén perfectamente diseñados por el docente. Los contenidos deben servir como herramientas para facilitar la comprensión de la realidad de los aprendices —algo que tú, como docente, sabes perfectamente—. Deben ser instrumentos útiles para ellos y no barreras.

> *Un proyecto educativo es una historia viva que evoluciona gracias a una estructura hábilmente diseñada por los docentes en la que los estudiantes deciden, emprenden, idean, actúan y aprenden.*

Las historias de relaciones y los arcos de transformación

Como hemos visto, junto a la trama principal existen otros dos elementos fundamentales que hacen posible que el relato funcione: las historias de *las relaciones* entre los personajes y *los arcos de transformación* que experimentan cada uno de ellos, fruto de su propia *meta interior*.

Al crear una historia, los expertos buscan conocer profundamente a los personajes —tanto a los protagonistas como a los secundarios—. Tienen claro que lo que atrapa al espectador no es solo la trama ni los sucesos que en ella acontecen. Lo que realmente nos encadena a los relatos son las historias de los personajes. Con ellos nos reconocemos a nosotros mismos y los acompañamos en su propia transformación, que de alguna manera es también la nuestra. Como dice George Lucas, "las películas son como las guerras; nadie regresa de ellas siendo el mismo".

Lo realmente interesante en las narraciones es la evolución de los personajes, fruto del impacto de la trama general de la obra y también de la relación entre el resto. Esta evolución va a suponer un cambio —en la mayoría de los personajes— de su comportamiento.

En el desarrollo de la historia, los personajes experimentan cambios en su conducta: son *los arcos de transformación*. Una de las preguntas que se hace el guionista al construir un personaje es *¿qué quiere?,* o dicho de otra forma, ¿cuál es su meta interior? Este objetivo puede ser el deseo de venganza, la búsqueda del amor, la sabiduría, el poder y tantos otros.

En este momento la meta interior de cada personaje se pone en juego con la del resto y surgen los conflictos. Son las *subtramas* que van a correr paralelas a la *trama principal* y van a dar vida y credibilidad a la historia. También permiten que el espectador pueda sentir muchos de esos conflictos como propios en su vida diaria, sus relaciones cercanas o su historia pasada.

Por supuesto estas historias de relación entran en el juego de la trama principal que va permitiendo que las *subtramas* se desarrollen a lo largo de los tres actos.

Así pues, un fenómeno —muy cuidado por los autores— es cómo la *trama principal* (la historia) y las *subtramas* (fruto de las historias de relaciones) producen cambios visibles en los personajes, haciendo que, al final, el relato no sea solo un acontecimiento mejor o peor elaborado, sino toda una historia en la que un determinado número de personas cambian al exponerse a la acción dramática y a la relación con los otros.

Un elemento que puede ser interesante tener en cuenta a la hora de diseñar las tramas secundarias es que la práctica totalidad de las mismas puede reducirse a tres tipos fundamentales:

Tipos de	**Ideas para tus clases**

tramas	
Tramas de amistad	• ¿Qué personajes aparecen en el proyecto? (expertos, voluntarios, visitantes, personajes fantásticos, etc.) ¿Cómo se relacionan tus alumnos con ellos? ¿Qué afinidades se generan? • ¿Cómo se establecen las relaciones de los equipos organizados, en torno al reto-aventura? ¿Qué conflictos surgen? ¿Cómo los resuelven?
Tramas de amor	• ¿Cómo se vinculan emocionalmente tus alumnos a los distintos hitos de la aventura? • ¿Cómo se generan grupos de afinidad en torno a las relaciones emocionales con personajes o tareas a las que se enfrentan a lo largo del proyecto?
Tramas de aprendizaje	• ¿Qué cosas aprenden tus estudiantes que los orientan en la resolución del reto al que se enfrentan? • ¿Qué logros obtienen con sus aprendizajes? ¿Cómo los usan con relación a la tarea y al resto de los miembros del grupo? • ¿Cómo los aplican en su vida cotidiana?

Fruto de estas historias de relación entre los personajes y de su propia evolución en la búsqueda de cumplir su meta interior, los personajes pueden experimentar distintos cambios: los arcos de transformación. Estos pueden ser de diferentes tipos entre los que —conforme a nuestros intereses— destacan los siguientes:

- **Ausencia de arco de transformación (o personaje plano**). Son aquellos personajes que responden a un arquetipo y se mantienen estables durante toda la narración (p. ej., el familiar que busca la venganza por una afrenta realizada a la familia, o el viejo maestro que ilumina con su sabiduría a cuantos encuentra en el camino).
- **Transformación radical**. Se produce cuando un personaje cambia con relación a la estabilidad o la extraversión. Por ejemplo, cómo un personaje melancólico —y, por tanto, de conducta muy inestable—, gana fuerza a lo largo de la película convirtiéndose en un ser introvertido pero flemático y seguro de sí mismo —estable—. También cómo un ser inestable e introvertido (melancólico) evoluciona, fruto de la trama, hacia un ser colérico deseoso de acción y de venganza (extravertido).
- **Transformación traumática**. Aparece cuando, fruto de una crisis en algún punto de la historia, un personaje cambia radicalmente de meta interior o de carácter. Sería el caso de un personaje descubre algo que hace que deje de tener sentido su meta o su percepción de la realidad (p.ej., descubre que en realidad no era humano, sino solo un androide, un juguete, etc.)

Es muy interesante desentrañar el profundo trabajo de elaboración que hacen los guionistas sobre estos dos elementos: las *relaciones entre personajes* y sus *arcos de transformación*. Ellos tienen claro que es ahí donde una historia conectará con los

espectadores, haciendo que queden totalmente seducidos por ella, o que pase al "cajón del olvido" como una más de aquellas películas que vieron y no les contaron nada en especial.

Las programaciones didácticas contemplan algunos elementos de la trama (si bien no con las herramientas narrativas que deberían). Sin embargo, es muy difícil —por no decir imposible— encontrar alguna planificación —en la enseñanza tradicional— que ponga en el mismo nivel de importancia la evolución de las relaciones entre los alumnos. Tampoco resulta fácil descubrir cómo la inmersión en el proyecto educativo va cambiando a los aprendices como personas con relación a sus propios modelos de pensamiento inicial.

Cuando planificamos un proyecto educativo, siguiendo un modelo narrativo de la enseñanza, lo primero que hacemos es valorar la potencia educativa que tiene: su interés curricular. Acto seguido reconocemos el interés que suscita en los estudiantes ese eje temático y, a partir de ahí, diseñamos acciones que los lleven a crear la Intención. Ese momento de decisión grupal en el que los alumnos negocian con los docentes la realización del proyecto.

Una vez que sucede esto, profesores y estudiantes comienzan a explorar **qué** quieren conocer, y **cómo** hacerlo. Se diseñan itinerarios que les permitirán hacerlo y se ponen manos a la obra en el desarrollo de los mismos. El proyecto está lanzado y los alumnos comienzan a aprender muchas cosas nuevas sobre el eje temático en cuestión.

A lo largo del proceso, los docentes van ideando acciones, retos, propuestas de acción, visitas y actividades de todo tipo que van orientando el proyecto en un sentido u otro. El proyecto, así, es vivido como una aventura por parte de sus estudiantes que se saben protagonistas del mismo. A la vez reconocen que están aprendiendo muchas cosas nuevas. Cosas que tienen que ver con las distintas áreas de conocimiento —matemáticas, lenguaje, idiomas, expresión musical, plástica, etc. —. Cosas que los ayudan a comprender mejor su realidad concreta y también a ellos mismos.

Todo llevará a un clímax narrativo. Esto sucederá cuando en un momento determinado los docentes planteen la necesidad de *hacer algo* con todo el proceso vivido. Será un momento en el que los alumnos verán cómo la narrativa de su proyecto llega a su momento de resolución, cobra sentido todo su esfuerzo y el proyecto como tal llega a su fin.

Como podemos ver, todo este proceso, describe bastante bien el modelo narrativo que se desarrolla en un guion. Y también en un modelo de enseñanza basado en el *enfoque de proyectos*.

Algo a lo que no se le da la suficiente importancia en el diseño didáctico son los otros dos elementos que componen una narración y que —como hemos visto— los

autores tienen muy presente desde el principio: *las relaciones* y *la propia evolución de los personajes* (los arcos de transformación).

Desde el punto de vista de un proyecto educativo, debemos tener muy presente que tanto unos como otros hay que contemplarlos en un doble ámbito: *el propio del proyecto* y *el de los alumnos y sus relaciones*:

• Las relaciones y las transformaciones en el ámbito del proyecto:

Existen seis posibles fuentes para el nacimiento de un proyecto[12]. Cada una de ellas puede, a su vez, ser presentada a los estudiantes de multitud de formas distintas, dependiendo de la creatividad de los docentes, la etapa educativa a la que se destina, el contexto, etc.

Algo fundamental para que el proyecto pueda conectar con el alumnado es que se plantee en términos lo suficientemente cercanos para ellos. Para nuestros aprendices no tiene sentido que les hablemos de historias o de contextos que nada tienen que ver con ellos. Su cotidianidad y los ambientes fantásticos, que habitan a diario en su realidad y en la virtualidad de sus televisiones, teléfonos móviles, videojuegos o redes sociales, pueden funcionar de una manera especialmente eficaz.

En el planteamiento o en el desarrollo del proyecto es muy posible —aunque no indispensable— que aparezcan distintos personajes que lo acompañen. Cuando lo hacen, puede que sean personajes fantásticos o reales. En cualquiera de los casos, estos constituyen herramientas muy útiles para manejar la propia narrativa del proyecto en un sentido u otro. Para ello, debemos pensar que la construcción de estos personajes no puede ser inconsistente.

Podemos aprender mucho de los guionistas en este sentido. Ellos tienen claro que las historias son las vidas de personajes que al final hablan de los espectadores. En nuestro caso, las relaciones y los arcos de transformación de los personajes que ideemos para nuestro proyecto pueden ser herramientas valiosas que debemos diseñar, al igual que la propia trama del proyecto.

Como decíamos, no todos los proyectos educativos se idean sobre la construcción de personajes de ficción —o históricos—. En algunos casos existen uno o varios personajes creados específicamente para la ocasión. En otros, se trata de un personaje histórico —un científico, un aventurero o un político-. A veces la presencia de un personaje es mucho más sutil, como el imaginario autor de una carta que envía a los escolares pidiéndoles ayuda y que el docente presenta a los alumnos, o el autor de un mensaje o reto. En estos casos es interesante pensar que la elaboración del personaje puede dar mucho juego en el desarrollo del proyecto. En otros casos esto no sucede así y el proyecto no tiene ningún personaje asociado y tan solo debemos tener en cuenta las

relaciones y los arcos de transformación que sufren los propios alumnos en la aventura que supone participar en el proyecto. En cualquiera de los casos, un proyecto convierte a tus alumnos en los verdaderos protagonistas de la narración. Atender a sus propias relaciones es algo fundamental para el aprendizaje.

• Las relaciones y las transformaciones de los propios alumnos

A lo largo del proyecto, los estudiantes se convierten en los verdaderos protagonistas de la historia que están viviendo. Cuando investigan lo hacen para resolver un dilema, pero también hacerlo responde a su particular forma de vivir el proyecto.

No todos los alumnos viven el proyecto de la misma forma. En términos narrativos diríamos que no todos tienen la misma *meta interior*. Esto influye directamente en las relaciones entre ellos. Su nivel de implicación y la capacidad que tiene el proyecto para cambiarlos como personas es desigual.

A lo largo del proyecto, vivirán distintos conflictos relacionales derivados del trabajo grupal, sus intereses, sus emociones, sus pasiones y sus deseos. Todo ello crea un conjunto de *subtramas* en el proyecto que son las que realmente importan más a los docentes, ya que son las que suscitan el aprendizaje que deseamos: un aprendizaje relevante para nuestros estudiantes.

Analicemos algunos aspectos generales de los tres elementos tratados hasta ahora —*trama, relaciones* y *arcos de transformación*—, poniéndolos en relación con la forma que utilizan los expertos para diseñar historias. Y relacionemos estas con el modelo de planificación didáctica de la educación tradicional y un modelo pronarrativo basado en modelos activos de aprendizaje:

	Planificación de un guion o narración	**Programación de enseñanza tradicional**	**Pronarración**
Trama	• Atiende a una estructura lógica y emocional. • Se organiza con puntos de giro, barreras y conflictos que aumentan la tensión argumental	• No existe organización de los contenidos en clave narrativa. • Los contenidos se presentan al aprendiz como un objeto que debe interiorizar tal y como se presenta. Son estables.	• Atiende a una estructura lógica y emocional. • Responde a intereses reales de aprendizaje de los alumnos. • Responde a intereses curriculares de los docentes implicados. • Se organiza con todos los elementos técnicos

	hasta llegar a un punto de resolución (clímax).		de la narración (puntos de giro, barreras, clímax, etc.).
Relaciones	• Son fruto de un estudio completo de los personajes y de sus metas interiores. • Dibujan subtramas que acompañan a la trama principal, en las que existe una estructura narrativa propia.	• Las relaciones solo contemplan las normas que facilitan la realización de la tarea impuesta: silencio, trabajo en equipo para llevar a cabo los ejercicios y competitividad en la evaluación.	**Entre los personajes del proyecto (*)** • Son creados como personajes que evolucionan en la propia historia del proyecto. • Son creados por los docentes para trabajar aspectos educativos relevantes con sus alumnos (convivencia, relaciones sociales, etc.). • Se diseñan con vistas a orientar el proyecto en la dirección que los profesores creen importante desde el punto de vista del tratamiento del currículo.
			Entre los alumnos • Todo lo que sucede en el aula forma parte del proyecto. • Se atiende previamente —y durante el proyecto — a las relaciones que se establecen en su desarrollo. • Se asume el conflicto como una herramienta educativa. • Las historias de

			relación entre los estudiantes en el proceso son narradas por los propios aprendices como subtramas del proyecto, y autoevaluadas como procesos grupales de aprendizaje.
Arcos de transformación	• Constituyen la evolución de un personaje, fruto de la trama argumental y de las relaciones con el resto de los personajes. • Junto a las historias de relaciones, interpelan al espectador sobre sus propios valores, emociones, ideas, etc.	• Solo se contemplan las modificaciones personales de los alumnos en relación con variables evaluables: adquisición de contenidos y comportamiento.	**De los personajes del proyecto (*)** • Sirven para hacer evolucionar el proyecto en el sentido que consideran relevante los docentes, desde el punto de vista curricular. • Permiten hacer evolucionar el proyecto en las distintas fases: *la Intención, la Mirada, la Estrategia, la Acción.*
			De los alumnos • Atenderlos se entiende como la parte más importante del proyecto. Supone reconocer en qué ha cambiado al alumno su proceso de aprendizaje. • Obliga al estudiante a ejercer acciones concretas que dan respuesta al proyecto. • Tiene una finalidad

			comunitaria. Conmina al alumno a tomar partido en relación con las consecuencias del proyecto. • Permite la reflexión sobre lo aprendido (auto y coevaluación).

(*) En el caso de que el proyecto incluya la creación de algún personaje que facilita su desarrollo.

Los conflictos: básicos, de relaciones e interiores

Desde el punto de vista narrativo, un conflicto es un nudo que se le presenta a uno o varios personajes en oposición a algo o alguien. Puede ser tan visible como una batalla, una lucha, una persecución, o tan sutil como una indecisión amorosa.

Los conflictos son la base del desarrollo de la historia. Los que la hacen crecer en intensidad dramática y los que van a provocar las historias concretas de los propios personajes, sus relaciones y su propia evolución interior.

Como hemos visto, el conflicto es la “grasa” que permite que la maquinaria de la historia avance. Está en los tres elementos de la misma y, por tanto, podemos distinguir tres tipos de conflictos:

- **Los conflictos básicos**. Afectan a la trama principal y se originan entre el protagonista y el objeto que este persigue. Por ejemplo, la imposibilidad de un protagonista de cumplir su sueño de ir a Australia en busca de su amada, ya que no tiene recursos económicos para hacerlo.
- **Los conflictos de relación**. Se establecen entre los personajes y generan subtramas de relación. Un ejemplo puede ser la trama de amor que surge entre dos personajes fruto de un encuentro casual a lo largo de la historia.
- **Los conflictos internos**. Atañen a cada personaje en relación con sus propias metas interiores. Por ejemplo, el debate interno que experimenta el protagonista ante la imposibilidad de dejar su cómodo empleo en la ciudad y convertirse en granjero.

Hoy día, decenas de centros y corrientes educativas conservadores siguen considerando el conflicto como algo patológico en la educación. Si utilizamos la sencilla —pero clarificadora— manera de clasificar los conflictos que hacen los creadores de historias y observamos cómo reacciona ante ellos la educación tradicional y un modelo narrativo del aprendizaje, comprobaremos que difieren radicalmente.

	Aprendizaje tradicional	Modelo narrativo del aprendizaje
Conflicto básico con los contenidos, el método de enseñanza y la institución en general. También con las calificaciones y el éxito académico.	• Calificaciones negativas. Reprobación. • Itinerarios alternativos para los alumnos con difícil adaptación a los métodos de enseñanza.	• Se realiza un doble planteamiento: sobre el propio diseño del proyecto en relación con los intereses de los estudiantes, y sobre la utilidad del conflicto para servir como elemento de aprendizaje.
Conflictos de relación con sus compañeros y con los docentes.	• Elaboración de reglamentos de régimen interno sancionadores de conductas conflictivas. • Inhibición del centro sobre los conflictos, que se derivan a las familias.	• Son un elemento rico de aprendizaje. Se entiende que el conflicto surge de la interacción y de la implicación en el trabajo cooperativo. • Se dota a los alumnos de herramientas para gestionarlo.
Conflictos interiores con sus propios intereses, sus aspiraciones, sus deseos y su estado de ánimo.	• Etiquetado psicosocial. Los conflictos interiores de los alumnos no son tratados en clase y son derivados a psicólogos, familias o servicios de salud.	• El proyecto pretende generar conflictos interiores que provoquen un cambio real en el alumno. • Se atiende a ellos y se elaboran herramientas que faciliten compartirlos y gestionarlos en el grupo.

Atender al conflicto en tres niveles: ***proyecto-grupo-persona***, puede ser interesante tanto en el diseño de la propia historia que se narra en el proyecto como para los propios aprendices y el desarrollo del proceso educativo que se produce en él: con los alumnos entre sí, los contenidos y las transformaciones que los propios estudiantes viven, como fruto de su aprendizaje.

El conflicto no es un fenómeno que se deba evitar. Es necesario gestionarlo, ya que es gracias al conflicto como los alumnos pueden vivir una transformación en su realidad. Cuando planteamos un proyecto lo que hacemos es diseñar una situación conflictiva a la que enfrentamos a los estudiantes. Esperamos de ellos que la resuelvan y para eso emprenden un viaje de aprendizaje. En este camino los alumnos trabajan cooperativamente y ponen encima de la mesa sus distintos intereses, opiniones y valores.

Es el conflicto entre ellos y la búsqueda de consenso lo que hace que el trabajo resulte realmente interesante. Al hacerlo, los estudiantes reconocen sus propias necesidades, cuestionan sus percepciones iniciales y cambian su comprensión de la realidad.

Narrar una historia en imágenes

En la actualidad recibimos entre 3000 y 5000 impactos publicitarios visuales diarios. Esto supone más de 1 000 000 al año. Las imágenes —fijas o en movimiento— forman parte de nuestra cotidianidad y los expertos en *marketing* lo aprovechan haciendo que nuestro universo sensitivo esté saturado de ellas. Sin embargo, este mundo plagado de imágenes es bastante reciente en términos históricos.

La fecha que se ha establecido para el nacimiento de la fotografía es el año 1839, con la difusión del daguerrotipo. Las primeras fotografías en color se realizan en 1861. Algunos años más tarde —en 1895—, se celebra la primera proyección de cine, a cargo de los Hermanos Lumière, y al despuntar el siglo XX se presenta el primer sistema de sonorización en la Exposición Universal de París, en 1902.

Dos décadas después —en 1923—, Concha Piquer graba la que se considera como la primera película en español. Se trata de un corto de 11 minutos que realiza en su periplo americano.

En 1926 se presenta en Londres el prototipo de la primera televisión y, cuatro años más tarde, la British Boradcasting Corporation (BBC) comienza a transmitir simultáneamente audio y vídeo. Sin embargo, la generalización de este ingenio se realiza en la década de los años cuarenta y cincuenta, con la estandarización de la señal y las primeras emisiones de la televisión en color.

La siguiente gran revolución en la elaboración de imágenes se produce a partir de la década de los años ochenta, con los primeros vídeos digitales. En los últimos años del siglo XX y hasta la fecha —y una vez conseguido un gran desarrollo técnico en la recogida de imágenes—, la tendencia ha viajado hacia la capacidad de manipular digitalmente la imagen y la simplificación técnica. Esto posibilita para grabar en situaciones y espacios de todo tipo y permite a usuarios —sin un gran nivel de conocimientos— grabar, editar y publicar producciones audiovisuales con ordenadores personales o teléfonos móviles.

Como podemos comprobar, recoger y manipular imágenes es una cosa bastante reciente en términos históricos. Hasta hace poco más de un siglo, las imágenes con las que nos enfrentábamos se correspondían bastante con la realidad. La única virtualidad provenía del arte —pintura, escultura—, espejismos, etc. Por tanto, podemos afirmar que, en términos evolutivos, nuestro cerebro ha tenido que adaptarse de forma vertiginosa para integrar la realidad y la virtualidad en un mundo de estímulos que cada

vez es más difícil diferenciar.

Las imágenes virtuales difundidas por medios que compiten con la realidad —y que, en muchos casos, superan la respuesta emocional— son representaciones que evocan historias. Las imágenes ya no son creadas en el cerebro de un lector que antes inventaba el aspecto físico de los personajes, sus movimientos o los paisajes en los que habita. Hoy día es prácticamente imposible imaginarse a Harry Potter con un aspecto distinto del protagonista de la película, al igual que Alicia siempre será ideada en el imaginario como el personaje de animación de la factoría Disney.

> *Una vez que el desarrollo técnico ha conseguido crear una realidad virtual que hace visibles detalles que la realidad misma no permite, el esfuerzo se ha centrado en incorporarla a nuestra vida cotidiana y utilizarla como herramienta narrativa que nos interroga, nos invita a identificarnos, dispara nuestras emociones y deseos o recrea nuestros recuerdos.*

Afortunadamente, es muy posible que no hayamos escuchado y visto cómo un arma de fuego era disparada y su proyectil penetraba en la piel de una víctima. Tampoco una situación de conflicto bélico real. Sin embargo, tenemos multitud de experiencias visuales y narrativas sobre estas escenas. Y es seguro que todas ellas se alejan radicalmente de la realidad.

La diferencia fundamental entre un guionista y un novelista es que el primero puede ser definido como un *escritor de imágenes*.

Cuando un guionista pretende crear una historia, lo que intenta es escribir en este nuevo medio de construcción de la realidad. La descripción y el propio diálogo se someten a la acción, de manera que la información que recoge en el guion busca ser fundamentalmente gráfica. Sabe que es útil para la construcción de su historia en la medida que permite al director *ver* en su mente la película. Para ello, la llena de metáforas sensoriales y de símbolos visuales de todo tipo.

El reto de todo autor es hacer visible lo invisible[13]. O, dicho de otra forma, narrar con imágenes aquellas ideas, sentimientos, vivencias, sensaciones, provocaciones o retos que quiere hacer sentir al espectador. Es importante señalar que esta forma de planificar una historia puede darnos algunas ideas interesantes en relación con cómo hemos estado programando en educación hasta ahora y cómo deberíamos hacerlo, si queremos convertirnos en narradores de historias que sirvan al aprendizaje.

> *Planificar la enseñanza exige pasar del modelo lógico al modelo narrativo en la organización de los contenidos. Para hacerlo, las herramientas deben incorporar decididamente el lenguaje visual en la creación didáctica.*

¿Por qué hablamos de cine cuando queremos decir educación?

Cuando comencé a avanzar en la idea de conectar mucho más el método de proyectos con la forma en que los aprendices del siglo XXI construyen el conocimiento, rápidamente saltaron en mi cabeza algunos estudios que estaba leyendo en los últimos años sobre los avances de la neurociencia, el *marketing* o las nuevas estructuras relacionales creadas al abrigo de la conectividad.

El avance en el estudio de un cerebro dotado de plasticidad y estructurado con distintas capacidades intelectivas había hecho —en las últimas décadas del siglo— pasar de la idea de un cerebro movido exclusivamente por la razón al reconocimiento de un órgano dual en el que se complementaba la razón con la emoción. Era la época en la que numerosas revistas científicas y de divulgación hablaban incesantemente del *cerebro derecho* e *izquierdo*.

Poco después, Howard Gardner aumenta la ecuación y comienza a hablar de —al menos— ocho inteligencias. No son otra cosa que modelos estratégicos que emplea cada persona para aprender. A partir de esta idea, Gardner se sumerge en una apasionante carrera por identificar estructuras neuronales que avalen dicha teoría. Algunos años antes, comienza el interés por investigar sobre los *estilos de aprendizaje*. Por esa época, David Kolb plantea su modelo del *aprendizaje experiencial*. Nos encontramos en una etapa de investigación emocionante en la que se estaban abriendo algunas de las claves que décadas después adquiriría peso, gracias al desarrollo de instrumentos que han permitido observar el funcionamiento del cerebro vivo, como las Tomografías Computarizadas (TAC), las Resonancias Magnéticas (RMf), las Tomografías por Emisión de Positrones (PET), etc.

Los avances en el conocimiento de la cognición humana en los últimos años tienen un denominador común: todos los estudios parecen invitar a “romper” las fronteras del cerebro, ampliando el concepto de aprendizaje a un sistema cada vez mayor.

Todo lo que aprendemos se hace en un **contexto**; hasta el punto de que no es posible disociarlo del acto de la cognición. El contexto es una parte más de la estructura que permite el acto de conocer. Un elemento que desempeña un papel relevante en cómo todos percibimos y elaboramos la información.

Pero no es solo esto. Ese episodio cognitivo se hace con otras personas. No es posible conocer si no es **en relación**. Los *construccionistas* llevan al extremo la naturaleza social de la cognición, hasta el punto de que afirman que *todo lo real existe únicamente en la relación*. Kenneth Gergen y otros pensadores afirman que la realidad misma se configura gracias a la relación que establecemos con los otros. Esto evoca una idea romántica: *la realidad es fruto de la negociación del significado*. O, dicho de otra

forma, nuestro cerebro no puede quedar encerrado en los límites del cráneo y necesita incorporar la relación con el resto de las personas para negociar —consciente o inconscientemente— la construcción del conocimiento.

Los límites del cráneo se han roto. La cognición excede las fronteras físicas de la propia cabeza de las personas. Las relaciones con los otros y el propio contexto forman parte del acto de conocer. Pero lo que parece más estimulante aún es que la acción también forma parte de esta ecuación. Algunos teóricos —como los *enactivistas*— defienden con pasión que la **acción** es asimismo parte del acto cognitivo. Todo esto supone una revolucionaria manera de entender cómo aprendemos y también cómo debemos plantear la enseñanza.

Sin embargo, esta idea no es nueva. Conecta directamente con las teorías críticas de la enseñanza que —con un marcado componente ético de la educación— solo entienden el aprendizaje en la medida en que es capaz de implicar al individuo con la sociedad que habita obligándole a comprometerse con la misma. Para los teóricos del pensamiento crítico de la educación —con quienes siempre me he sentido identificado—, el aprendizaje es un motor de cambio social. El aprendizaje es una acción que se compromete con la justicia social.

La emergencia de las redes sociales y la distribución de la información y el conocimiento en internet han centrado en los últimos años el interés del aprendizaje en la construcción de Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). George Siemens y Stephen Downes ponen de manifiesto que, en la actual sociedad en red, el aprendizaje está en el entramado de relaciones que cada uno de nosotros construimos con los recursos que nos ofrece la tecnología de la conectividad. Es este entramado el que nos permite aprender a aprender a lo largo de toda nuestra vida. Son los *conectivistas*.

En mi cabeza de práctico de la educación, todas estas ideas me parecían estimulantes: cuestionan mucho de lo que, hace ya algunas décadas, sabía que debía ser cambiado en la educación. En conjunto, construyen una nueva forma de entender el aprendizaje que responde a lo que, década a década, he podido ensayar en mis clases.

La idea de un aprendiz que dispone de un sistema cognitivo que excede los límites de su propio cráneo me parece sugerente. Un organismo que posee un cerebro flexible que incorpora las *relaciones* con el resto de las personas, el *contexto* donde habita y la *acción* en la que se implica. Un organismo que, además, es fruto de la combinación de distintas formas de aprender, en función de la diversidad que permite la existencia de *distintas inteligencias* que trabajan conjuntamente para construir el conocimiento, pero de forma desigual en cada sujeto. Todo ello desde el reconocimiento de una realidad incuestionable: la información es inabarcable y las necesidades de aprendizaje profundamente inestables. Por tanto, es absolutamente necesario dotar a los aprendices

de la capacidad para construir estrategias de conocimiento basadas en edificar un *entorno personal de aprendizaje* que permita aprender lo que se necesite en el momento preciso.

Cuando pensaba en conectar el método de proyectos con la forma de aprender, a la luz de los nuevos hallazgos en la teoría cognitiva y la neurociencia, la imagen que aparecía en mi mente era la de uno de nuestros niños o jóvenes que anda tranquilamente por la calle, se relaciona, juega, ríe o llora. El cuerpo de un joven que podemos ver perfectamente delimitado en relación con aquello que le rodea. Pero también imaginaba a un joven cuyo sistema cognitivo no está encerrado en ese cuerpo. Un sistema cognitivo constituido por su vinculación con el contexto y con la forma de relacionarse con el resto de las personas que lo rodean. Y, también, con todo lo que hace y desea hacer en respuesta a las informaciones que recibe de su entorno, y las redes tecnológicas que maneja en su ventana al mundo: su teléfono móvil.

> *Te invito a que imagines a tus alumnos moviéndose por el espacio y relacionándose con sus compañeros. Imagina ahora que su sistema cognitivo excede el límite de su piel y su cráneo. Imagina que su sistema cognitivo contiene también el contexto en el que se mueven y las relaciones que mantienen, día a día, con el resto de las personas que les rodean. Y, asimismo, con las acciones que realizan o las que desean emprender. Quizá sea esta una forma más precisa de entender cómo aprenden tus estudiantes.*

Aprender es un acto complejo que no admite interpretaciones simplistas. No es fácil responder a la pregunta de por qué aprenden los alumnos en una situación concreta y no lo hacen en otra distinta. Día a día, se ensayan estrategias, tecnologías o procedimientos educativos que se presentan a los docentes como la "receta mágica" que asegurará el éxito en el aprendizaje. Según los autores que leamos, la clave son los premios, la organización estructurada del currículo, el diseño detallado de la evaluación, la elaboración de materiales adaptada al momento evolutivo de los aprendices, las estrategias de trabajo grupal o el diseño de los centros educativos y los espacios para aprender. Sin duda, todo ello es importante. Pero la sensación que he tenido siempre es que no es eso lo que explica por qué los estudiantes aprenden. O, al menos, no es solo eso.

No parece fácil responder a la pregunta de por qué los alumnos aprenden. Pero sí lo es reflexionar sobre algunas de las claves que facilitan el camino del aprendizaje. En otro momento[14], la reflexión me llevó a intentar identificar las fases por las que describir una estrategia para la enseñanza. Para ello me he apoyado en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En cada fase del proyecto es posible identificar herramientas concretas que permiten apoyar el aprendizaje. Cada una de ellas —además

— puede ser un objetivo autoformativo para los equipos docentes, que amplían, de este modo, las herramientas disponibles para su docencia. Numerosos equipos lo hacen cada año y he podido constatar —colaborando con muchos de ellos— que es una línea de trabajo necesaria y además beneficiosa.

Cuando hacía la pregunta de cómo aprendemos, quería que imaginaras que el proceso cognitivo rompe el cráneo de los aprendices incorporando el contexto, la acción y las relaciones con los otros. Te invitaba a pensar en un cerebro flexible en el que los contenidos de la enseñanza deben tener —al menos— dos elementos innegociables para que el aprendizaje se produzca:

- Han de ser útiles para los que aprenden.
- Deben demostrar que esa utilidad aporta un *valor añadido* a cada uno de los que aprenden.

Estas dos condiciones han de ser indispensables, si queremos que el contenido de la enseñanza se incorpore a nuestros aprendices de forma permanente y activa.

> *En definitiva, no es más que entender el aprendizaje con una dosis de sentido común. Cuando hacemos el esfuerzo de aprender algo, exigimos que ese aprendizaje sea algo que va a mejorar nuestra comprensión del mundo que nos rodea, las relaciones con quienes tenemos cerca, y que nos sitúe en mejores condiciones para actuar en el entorno cercano. Aquello que aprendemos debe permitir que nos comprendamos mejor a nosotros mismos.*

La novedad de esta idea es que —a la luz de una forma de entender el aprendizaje como algo que trasciende el cráneo de los aprendices y explora el entorno, las relaciones y la acción en que se implica el que aprende— los cambia como sujetos activos en su estar en el mundo. Incorpora un valor añadido a su identidad. Es, en definitiva, un *motor de cambio personal y social*.

Imaginemos a un alumno que, impactado por la crisis humanitaria de los refugiados de 2015, es invitado a entender la causas macroeconómicas y sociológicas que la explican. Piensa en un hábil docente que es capaz de hacerle entender la crisis en el plano de la presión que padecen los refugiados en Siria iniciando un movimiento de huida hacia la Europa que ven como la única salida a su terrible situación vital. Imagina a un docente que le invita a reflexionar sobre las causas de la desigualdad entre los países del Norte y del Sur, a entender la discusión que mantenían los países europeos sobre las cuotas de refugiados y las razones que las distintas naciones europeas esgrimen para negociar la resolución del conflicto.

Sin duda, este es el objetivo más importante que hay que conseguir en el plano de la comprensión del problema. Sin embargo, es muy posible que solo despierte un interés muy relativo en el alumnado. Es seguro que provocará una respuesta inmediata, pero

bastante efímera, en los estudiantes. Posiblemente, emitirán una respuesta de indignación, lástima o interés concretos que, en breves instantes, será sustituida por otra que aparezca en la primera página de los titulares de las televisiones, en Twitter o en los comentarios de sus redes sociales de amigos.

Cuando el docente interrogue a sus alumnos, es muy posible que le digan que 'comprenden' la situación, pero que no pueden hacer nada, que es una vergüenza, y cuantos tópicos escuchen a diario en su cotidianidad. Este no es el tipo de 'comprensión' que el profesor pretendía provocar en sus estudiantes. Sin duda, le gustaría ver una respuesta comprometida, que les cambiara realmente la visión del mundo y que sus ideas respondieran a la misma. Que respondieran en el plano personal. Que los cambiara haciendo que fueran mejores ciudadanos y mejores personas.

Cuando pienso en esta situación educativa, viene a mi memoria una afirmación que escuché en el transcurso de esta crisis formulada por alguien que no recuerdo: "Fuera de Europa hace mucho frío".

Pensemos que, después de tratar así el asunto, invitamos a los alumnos a que hagan preguntas sobre lo que les preocupa, sus interrogantes, sus deseos, sus miedos y que inicien una investigación que los lleve a resolverlos. Solo después de este proceso conseguiremos un análisis global del problema, comprometido y creador de aprendizaje auténtico.

Hace poco tiempo me reunía con una maestra entusiasta del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Totalmente seducida por esta estrategia educativa, buscaba resolver dudas a la hora de programar sus lecciones. Su área de conocimiento eran las Matemáticas y me interrogaba sobre cómo alterar la secuencia de los contenidos en una materia como esta: "¡No podemos resolver ecuaciones antes de explicar el mínimo común múltiplo!". Planteaba una preocupación que he escuchado a numerosos docentes a los que proponía organizar los contenidos con criterios narrativos.

Cuando nuestros pequeños aprenden a leer, buscamos cuentos que estén adaptados a su competencia lingüística. Nunca se nos ocurre enfrentarlos a un texto que contenga un lenguaje incomprensible para ellos. Lo mismo sucede cuando trabajamos con un grupo que está comenzando con una lengua nueva. Los diálogos que emprendemos con ellos solo contienen el vocabulario y las estructuras gramaticales que pueden manejar. Sin embargo, no dejamos por ello de provocar una conversación.

Cuando emprendemos un proyecto, el nivel de comprensión del mismo se sitúa en el marco de los conocimientos previos del alumno, y lo utilizamos para que pueda adquirir algunos nuevos que le permitan un nuevo nivel de análisis del fenómeno.

Difícilmente podremos pedir a los estudiantes que analicen el margen de error de una muestra estadística cuando el objetivo es que comprendan la diferencia entre los

conceptos de media, moda y mediana. Sin embargo, esto no es una excusa para impedir que estos conceptos —que el alumno ya está en condiciones de comprender— sean incorporados a su aprendizaje como algo valioso que le permite comprender mejor su mundo. Y que lo hagan como parte de un modelo narrativo de la enseñanza.

La tarea del docente es seleccionar aquellos que pueden convertirse en instrumentos útiles para la comprensión de un fenómeno. La idea es pensar que podemos organizar muchos de los contenidos de nuestras materias incorporándolos a las necesidades de conocer. Es tan sencillo como pensar que son los contenidos los que deben estar al servicio del problema que se quiere resolver, y no este el que entrena una presentación secuenciada y lógica de los mismos. Estamos *curando* los contenidos[15].

> *Los contenidos deben ser instrumentos que se incorporan a la narrativa del aprendizaje. El aprendizaje debe ser una aventura y los contenidos son herramientas para vivirla. La opción contraria es alienante para el alumno: una enseñanza en la que la historia está prefijada por la secuencia de contenidos y la aventura solo es un simulacro que entrena habilidades descontextualizadas para los estudiantes.*

Los alumnos necesitan narraciones para comprender el mundo. Ya hemos descrito cómo las marcas entendieron que somos *depredadores de historias* (*branding* frente a *storytelling*). Hasta el punto de que prácticamente nada de lo que aprenden nuestros estudiantes —fuera del centro educativo— se les presenta como ajeno a la narrativa.

La publicidad cuenta historias en los veinte segundos que dura un anuncio. Los jóvenes utilizan Twitter para participar en juegos de rol. Las comunidades de *fans* reconstruyen las vidas de sus ídolos, que a su vez alimentan las redes sociales haciendo que se creen narrativas en cada comentario. Las propias redes sociales llaman *biografía* a la redacción de comentarios, fotos, etc. Facebook, Instagram o Twitter viven gracias a ser soportes de creación de historias personales —y colectivas— que se ponen en relación con espectadores que las aprueban, compartiéndolas en sus propias biografías o ignorándolas.

La construcción del conocimiento es narrativa. Pero esto no es nuevo. Como decíamos al principio, forma parte de la propia naturaleza del ser humano. Somos *depredadores de historias*. Aprendemos con ellas. Buscamos que nos hablen de nosotros y de la relación abierta que tenemos con el mundo.

> *No es de extrañar que los avances en neurociencia y en teoría del aprendizaje hablen de un cerebro que "rompe" el cráneo para incorporar el contexto, las relaciones y la acción. La única forma de aprender es establecer una relación dinámica entre nuestras neuronas y aquello que las rodea: el contexto, las personas que lo habitan, lo que hacemos en él y las emociones e ideas que nos provocan cuando sentimos que todo lo que aprendemos —en definitiva— está hablando de nosotros mismos. Y*

hacerlo solo es posible a través de historias.

¿Qué pinta Aristóteles en todo esto? Los tres actos: el paradigma

Hace casi 2300 años, Aristóteles escribía un auténtico *best-seller* sobre la estructura lógica de los relatos —la *Poética*—, en el que identificó los tres actos que, en la actualidad, siguen siendo el modelo sobre el que se construyen la mayor parte de las historias que devoramos: *planteamiento-nudo-desenlace*, o lo que los clásicos denominaron *exposición-peripecia-catástrofe.*

Algunos siglos después, Horacio habla de cinco actos: *prólogo* (donde se narran los antecedentes de la historia), *prótasis* (momento en el que arranca la acción), *epítesis* (en la que se desarrolla el conflicto argumental), *catástasis* (que supone un clímax o punto álgido en la historia) y *catástrofe* (donde se produce el desenlace). Una estructura similar en cinco actos realiza William Shakespeare, mientras que en la Edad Media japonesa parecen apoyar la idea aristotélica de tres actos: *Jo-Haï-Kiu* (exposición-peripecia-catástrofe).

Algo constante en aquellos que han pretendido desentrañar la estructura de una narración es que esta tiene momentos diferenciados. En ellos, determinados sucesos inciden directamente sobre las circunstancias que se exponen a los personajes. Se enfrentan a retos externos e internos que los cambian individualmente y como colectividad. También modifican sensiblemente su mundo interior y exterior, creando una situación nueva con respecto a la de partida.

¿Cuál es la estructura que siguen actualmente los narradores de historias en el siglo XXI? ¿Qué modelo siguen los guionistas de las series de televisión o las producciones cinematográficas que devoran tanto nuestros alumnos como nosotros mismos?

Según Syd Field, "un guion es una historia contada en imágenes […] y, como todas las historias, se divide claramente en principio, medio y fin. […] En todos los guiones se encuentra una estructura lineal básica. Este modelo de guion es conocido como paradigma"[16].

Según Field, existen dos momentos esenciales que hacen '*rodar'* la historia, dividiéndola en estas tres partes; son lo que llama *plot points* y que Linda Seger denomina **puntos de giro**. En ellos, la historia experimenta un quiebro que obliga a los personajes a entrar en una fase nueva de la narración: "Un incidente o suceso que engancha la historia y la hace girar en otro sentido".

El **primer punto de giro** supone una complicación de la historia. Hasta ese momento, el planteamiento se ha centrado en describir a los personajes y la situación de partida. La realidad que habitan y la existencia del problema que desencadenará la

aventura. Llega un momento en el que un suceso especial obliga a los personajes a decidir emprender un viaje que los llevará a enfrentarse a retos, dilemas, nuevas realidades o, simplemente, a explorar las consecuencias de una decisión que deben tomar. A partir de aquí, la historia se dispara. Los personajes entran en una narración que se desarrolla de manera trepidante.

El **segundo punto de giro** invita a la resolución de la historia. Un nuevo suceso desencadena la historia obligando a los personajes a tomar las últimas decisiones que llevan la aventura a su realidad inicial. La historia vuelve a la realidad que se describía en el primer acto y, para hacerlo, es necesario resolver definitivamente el conflicto que ha llevado a los personajes a emprender la aventura.

Linda Seger introduce dos elementos interesantes que facilitan el desarrollo narrativo y que he utilizado en muchas ocasiones en los proyectos educativos. Son el *detonante* y el *clímax*. Estos elementos se producen en el primer y en el tercer acto, respectivamente.

El **detonante** es un momento de tensión que obliga a los personajes a enfrentarse a su propia realidad. En él se inicia la acción. En palabras de Sánchez-Escalonilla: "Algo pasa, alguien toma una decisión y el personaje principal se pone en movimiento". Es un recurso narrativo que obliga a los personajes a enfrentarse a la situación que se les pone delante y que los llevará —en el primer punto de giro— a emprender la aventura.

El **clímax** sucede en el tercer acto. Es el momento de mayor intensidad emocional, en el que el protagonista vive la resolución de la acción.

El desarrollo de la empresa cinematográfica ha favorecido la elaboración de algunos modelos que explican la estructura de un relato con vistas a facilitar su diseño: el guion. John Yorke[17] hace un interesante estudio comparativo del que podemos extraer algunos de los elementos comunes a los que no debemos renunciar en el diseño de nuestros proyectos educativos, si queremos que tengan consistencia narrativa.

	Uno	**Dos**	**Tres**	**Cuatro**	
Terence/ Freytag	Condiciones iniciales de la trama y llamada a la acción **Elemento desencadenante**	Las cosas van bien. Se alcanzan los objetivos iniciales **Punto de inflexión**	Las cosas empiezan a ir mal, a medida que las fuerzas del antagonista se intensifican **Punto central**	Las cosas van realmente mal, lo que precipita una confrontación definitiva con el antagonista **Punto de inflexion/ el peor**	

Vladimir Propp	Maldad o carencia	Punto de partida	Lucha Victoria **Punto central** Desenlace	Retorno Continuación Llegada no percibida
Joseph Campbell	Inocente Llamada al mundo de la aventura Separación en la infancia	Rechazo de llamada Ayuda sobrenatural	Cruzar el umbral Desagravio paterno **Punto central** Apoteosis	Rechazo del retorno Recorrido mágico
Maureen Murdock*	Separación de lo femenino Identificación con lo masculino	Camino de intentos Dragon de dos cabezas Matar al ogro	Bendición imaginaria Iniciación y descenso al mundo de la diosa **Midpoint** Anhelo de conectar con el mundo femenino	Mujer salvaje Sanación

	Uno	**Dos**			
Syd Field	Condiciones iniciales de la trama	Confrontación **Punto álgido Punto álgido**			
	Uno	**Dos**	**Tres**		**Cuatro**
Vogler	Mundo ordinario Llamada a la aventura	Reticencia y rechazo a la aventura Referente que te da aliento	Cruzar el primer umbral Gran odisea Recompensa **Punto**	Persecución duranten el camino de regreso Tercer umbral Muerte	

			central Pruebas, aliados y enemigos		
Blake Snyder	Imagen inicial Condiciones iniciales de la trama Planteamiento del tema Catalizador **Elemento desencadenante**	Debate B-Story Historia B Irrupción en el segundo acto	Diversiones y juegos **Punto central** Se acercan los chicos malos	Todo se ha perdido Noche oscura del alma	

John Truby	Necesidad/ deseo	Primer escollo	Plan	Primer contra-ataque	Em-puje	Derrotas aparentes	2° es-collo
	Uno	**Dos**	**Tres**	**Cuatro**		**Cinco**	
Frank Daniel +	*Statu quo*	Expresar el deseo	Ex-plorar el nuevo mundo	La primera gran prueba		Agrupar fuerzas	
Linda Aronson	Normalidad Perturbación Protagonista Plan sorpresa Obstáculo Complicación Int Más complicaciones y obstáculos Clímax Resolución						
Christopher Booker	Llamada a la acción		Sueño			Frustración	
Michael Hauge	1. Condiciones iniciales de la trama		2. Nueva situación			3. Progreso	

* MURDOCK, MAUREEN: *The Heroine´s Journey: Women´s Quest for Wholesomeness*, 1990.
+ Frank Daniel fue un escritor y profesor que enseñaba a escribir guiones de película y que desarrolló la estructura de las ocho secuencias (consultar la obra de Paul Joseph Gulino, Screenwriting: *The Sequence Approach*, 2004).

Cuando leía a estos autores, no podía dejar de pensar que me estaban hablando también de cómo se desarrollan los buenos aprendizajes. Efectivamente, todos ellos describen algunos momentos cruciales en la vida de un proyecto educativo.

> *¿Cuántas veces has planteado un proyecto educativo y has vivido que, tras un inicio que en principio no parecía tener demasiado impacto, luego, se ha convertido en una tormenta de actividad por parte de tus alumnos? Sin duda, es posible que estos elementos te ayuden a reconocer cómo y por qué era así.*

Un día llegas a clase con una gran idea. Crees que sería fantástico tratar un tema de actualidad o aprovechar un suceso, ocurrido en el centro o en el barrio, que afecta directamente a tus estudiantes.

Has valorado la potencia educativa que tiene y has reconocido muchos contenidos relacionados con tu área de conocimiento que podrían ser tratados con él. Esto te ha animado a pensar que es una buena ocasión para emprender un proyecto.

La primera fase del proyecto siempre comienza poniéndolo en el contexto cotidiano de tus alumnos. Las preguntas "¿Qué dice de mis estudiantes el tema que quiero tratar? ¿Dónde pueden reconocerlo en su vida cotidiana?" son las que protagonizan esta fase de planteamiento. En ella visibilizas el asunto con actividades, películas, vídeos, visitas, etc. En la mirada de los alumnos se hace visible el tema que se va a tratar y lo reconocen como parte de sus vidas cotidianas.

Cuando los estudiantes han reconocido que el tema que quieres tratar habla de ellos mismos, sueles provocar un momento de inestabilidad. Quizá plantees un reto, un juego o un encargo que los sitúa en un inestable mundo en el que reconocen que deben tomar una decisión: "Es necesario hacer algo". Es el ***detonante***.

Sin embargo, esto no es suficiente para que tus estudiantes decidan asumir el reto. Ves que muchos de ellos se muestran indecisos o que expresan reticencias: "No me hables de esto, que ahora tenemos exámenes". "Es cierto que resulta

interesante, pero ahora no me apetece, no puedo, no es el mejor momento…". Tras escuchar sus reparos, diseñas una acción que cambia radicalmente la situación. Puede que tus alumnos reciban una carta que les insta a preparar un evento, a resolver un problema. Puede que una visita inesperada los anime a solventar una situación urgente o que reciban el encargo ineludible de preparar un viaje o una acción en el centro o en el barrio. Has provocado el ***primer punto de giro****.*

Tras él, nadie queda ajeno a la narrativa de tu proyecto. Los indecisos, o bien se suman al reto, o bien son arrastrados por el resto de sus compañeros, que comienzan a ver el proyecto como algo propio. Necesitan decidir qué hacer y para ello provocas la rutina del ABP: ¿Qué sabéis del tema? ¿Qué necesitáis saber? ¿Cómo podemos averiguarlo? Para responder a estas preguntas, pones a su disposición herramientas que lo facilitan: materiales, estructuras de aprendizaje cooperativo, herramientas basadas en las inteligencias múltiples, técnicas de creatividad, y participación de recursos externos al centro como las familias o las entidades comunitarias.

A partir de ahí, se diseñan itinerarios de investigación que obligan a todos a aprender y actuar. El proyecto está lanzado y en su desarrollo vas introduciendo distintos momentos en los que obligas a que los alumnos tengan que buscar información, elaborarla, procesarla con las herramientas que sabes que son apropiadas para que aprendan todo aquello que consideras importante. Llega un momento en el que decides que es necesario terminar la historia. Provocas una coyuntura crucial en la que todo culmina. Los estudiantes se enfrentan al reto final. Es necesario hacer algo con lo investigado y tomar partido.

El grupo y el centro en su conjunto tienen que ser partícipes de todo lo que han aprendido y, para ello, diseñas un suceso que los obliga a pensar qué van a hacer con lo asimilado y que es necesario terminar el proyecto: el proyecto debe generar algún producto final y ha de ser único y memorable. Es el ***segundo punto de giro****.*

Se toman las decisiones oportunas y se programa minuciosamente la acción final. Todos se ponen manos a la obra. Deben producir algo con lo aprendido y celebrar que el grupo y cada uno de sus miembros han cambiado a lo largo de esta aventura. Que los ha transformado como personas y que identifican claramente lo que han aprendido. Están diseñando el ***clímax*** *del proyecto.*

A mediados del siglo pasado, un mitólogo estadounidense llamado Joseph Campbell

identificó un patrón bastante estable en muchos de los relatos que estudiaba en las distintas culturas que se han desarrollado a lo largo de la historia: **el viaje del héroe**.

Campbell describe las narraciones en doce pasos con características propias que hacen que la narración resulte creíble y emocionante para el que la escucha.

Esta idea ha sido utilizada por escritores y guionistas, convirtiéndose en una estructura narrativa que puede ser reconocida en películas tan famosas como *Star Wars*, de George Lucas.

Christopher Vogler ha desarrollado la idea de Campbell transformándola en una auténtica guía para quienes se deciden a narrar historias[18]:

En todas las grandes historias, el héroe habita su día a día hasta que es movido a emprender una aventura. Algo se desestabiliza en su realidad cotidiana. Debe atravesar el umbral y esto lo lleva a un fantástico mundo lleno de retos.

Conocerá nuevas realidades en las que nuevos personajes aparecerán para ayudarlo, o en ocasiones para plantearle obstáculos. Durante toda esta aventura, el héroe se reencuentra a sí mismo y cambia. Aprende lo suficiente para terminar con éxito la aventura, retornando al mundo real con la solución al reto que le hizo emprender el viaje. Pero, cuando regresa exitoso, ya no es el mismo.

El viaje lo ha cambiado como persona. Ha encontrado la clave que buscaba para enfrentar el reto que le hizo emprenderlo, pero también ha descubierto algunas otras claves importantes que están dentro de él mismo. El héroe regresa renovado. Ni la realidad ni él mismo volverán a ser iguales a cuando partió.

> *Las historias nos invitan a depositar parte de nuestra identidad personal en el héroe durante el tiempo que dura la experiencia. En cierto sentido, nos convertimos en héroes por un rato. Proyectamos nuestro ser en la psique del héroe y vemos el mundo a través de sus ojos*[19].

Se puede observar cómo este modelo se adapta perfectamente al esquema en tres actos que ya identificó Aristóteles. Los guionistas de cine normalmente suelen partir de un esquema basado en 180 folios —uno por minuto de película— de los que la mitad se reparte entre el primer y tercer acto y el resto se dedica al segundo acto. Esto se corresponde perfectamente con el paso del héroe del *mundo real* al *mundo especial —o desconocido—*. Entre ellos existen dos umbrales —*puntos de giro*— que funcionan como auténticas puertas que conectan ambos mundos en el periplo del personaje.

Nancy Duarte[20] hace una interesante adaptación del modelo del "viaje del héroe" para ayudar a realizar atractivas presentaciones a audiencias. Te invito a que te pongas en la piel de tus alumnos en el desarrollo de un proyecto educativo. Un modelo parecido será el que te propongo, adaptado al modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)[21]:

La fórmula del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): la aventura del aprendizaje

Hace poco tiempo, en algunos colegios de la ciudad, aparecieron muchos espejos. Algunos colgaban del techo, otros estaban en el pasillo o en los baños. Tenían formas distintas y algunos mostraban provocadores mensajes: "¡Mírate! ¿te gustas?". "¡Pon una mueca y sonríe!" "¿De qué color es tu "color carne"?".

Era principio de curso y los niños se preguntaban por la razón de la inesperada

aparición. Y mucho más, cuando los profesores comenzaron a invitarles a que se miraran en ellos y respondieran a las preguntas que les hacían. Día a día los profesores aprovechaban cualquier excusa para que el espejo fuera una invitación a mirar la realidad que les rodeaba e identificar aquello que les gustaba y lo que no. Lo que les parecía justo e injusto. Lo que les hacía sentir contentos, relajados, enfadados, nerviosos o tristes.

Los espejos reflejaban la mirada de niños y niñas que observaban la realidad y a ellos mismos y se hacían preguntas sobre lo que veían. Preguntas que sus profesores invitaban a investigar en los cuentos, los libros, las películas, preguntando a las familias, invitando a amigos que quizá tenían la respuesta… ¡O tal vez una nueva pista para seguir investigando!

Un día ocurrió algo especial. Como cada mañana, los niños entraban en sus aulas, pero junto a sus profesores encontraron otros nuevos adultos que les invitaron a jugar, hacer talleres y vivir una mañana diferente. Rápidamente se formaron grupos y comenzó una actividad frenética. Era una mañana especial y, como en todas las mañanas especiales, algo iba a suceder.

Al poco de iniciarse los juegos, un temido personaje de los cuentos apareció en las clases acompañado de su lacayo. Era la madrastra de Blancanieves que, con su capa morada y una cara de muy enfadada, buscaba al autor de un sorprendente robo. Mientras dormía, alguien había entrado en su castillo y había robado su espejo mágico. Un espejo que ella usaba para ver el mundo lleno de injusticias. Un espejo que reflejaba el mundo que a ella más le gustaba: la suciedad, el miedo, la desigualdad, el conflicto…

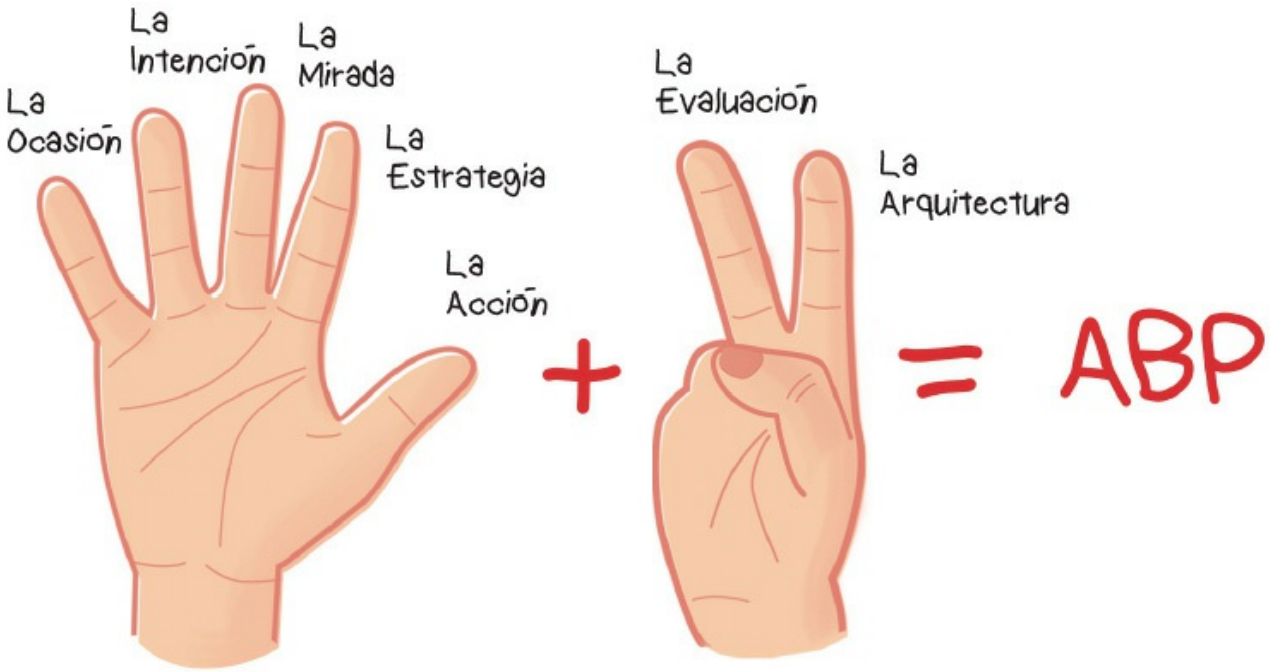
Los niños se preguntaban qué pasaría con este extraño personaje, mientras seguían su jornada de talleres y juegos. Poco a poco se olvidaron de ella y la alegría volvió al colegio.

Al final de la mañana, todos los grupos se reunieron en el patio para celebrar que había sido un día divertido. Habían aprendido muchas cosas. Cantaron, jugaron y bailaron. Todo era alegría. Y, entonces, apareció un nuevo personaje. Una niña con dos grandes coletas rubias y una mochila a la espalda venía cargada con un gran baúl[22]*. Les dijo a los niños que era ella la que había quitado el espejo a la madrastra, porque quería que desapareciera el "espejo de la injusticia". Leyó una carta en la que pedía ayuda a los niños y niñas del colegio para que buscaran todo lo bonito que les rodeaba y lo reflejaran en los espejos que plagaban el colegio desde principio de curso. Que identificaran también todo aquello que no les gustaba en el colegio, en su familia, en su clase y en su barrio. Que se preguntaran por qué pasaba todo esto y que soñaran*

cómo podían cambiarlo.
Entregó el baúl a la directora del colegio. Dentro había también pequeñas bolsas para cada clase. Los alumnos de infantil recibieron un teléfono. Los de primero un ladrillo. Los de sexto una lupa. ¿Para qué podrían ser esos objetos? También había pistas para que cada grupo pudiera comenzar con su particular aventura en busca del espejo de la justicia social.

> *Todo relato tiene una doble lógica —estructural y emocional—. Los proyectos educativos también deben atender a ambas, si queremos que su valor narrativo constituya el esqueleto del aprendizaje.*

En el libro *Aprendo porque quiero*[23] describo cinco momentos que secuenciaban la narrativa de un proyecto: **La Ocasión, la Intención, la Mirada, la Estrategia** y **la Acción**. Adicionalmente describo dos más —**la Arquitectura** y **la Evaluación**-, que están presentes de forma transversal durante todos los momentos del proyecto. Estos elementos los he identificado como *La Fórmula del ABP*.



La estructura lógica de un proyecto educativo

Si analizamos la *lógica estructural* de un proyecto siguiendo *la fórmula del ABP*, podemos entender por qué tiene tanta capacidad de emocionar a los alumnos.

1. La Ocasión

El inicio de un proyecto educativo parte de algo que las empresas audiovisuales saben hacer muy bien con sus productos: escuchar a su audiencia.

¿Te imaginas a la Fox o a Disney Pixar lanzando una serie o una película sin haber analizado previamente las posibilidades de éxito que tendrá entre sus potenciales clientes? La *idea* no es más que el embrión de un concienzudo estudio que llevará a la decisión final de emprender el proyecto o de abandonarlo en su inicio.

Cuando trabajamos en un proyecto educativo sucede lo mismo. *La Ocasión* es el momento de observar a los alumnos y reconocer la posibilidad de emprender un determinado proyecto educativo.

Pero reconocer las posibilidades que tiene un proyecto para abordar determinada temática no es suficiente para emprender la aventura. Debe ser estudiado en términos de rentabilidad educativa. Por tanto, es tiempo de analizar la potencia educativa que tiene.

Para hacerlo, el equipo docente busca qué contenidos puede tratar con relación al tema elegido. Se plantea los objetivos que puede trabajar en esta ocasión, pensando en el grupo de alumnos al que se va destinar, e identifica si es el momento adecuado para desarrollarlo. Busca las fortalezas y debilidades que tiene con relación a sus estudiantes, las familias, el contexto y el centro. En la Ocasión los docentes están trabajando como un equipo de productores de la empresa audiovisual que analizan a fondo una idea antes de invertir tiempo y dinero en ella.

¿Qué recursos tenemos para hacerlo? ¿Qué herramientas emplean los productores para analizar la viabilidad de una película? ¿Pueden ser útiles cuando analizamos la potencia educativa de un proyecto? ¿Cómo analizarlo?

De ello nos ocuparemos en la segunda parte del libro. Ahora me interesa que recorramos la lógica estructural de un proyecto educativo y la comparemos con los modelos clásicos de la narración en tres actos o del *viaje del héroe*.

Una vez que el proyecto ha sido evaluado positivamente como una iniciativa viable en términos educativos es cuando se genera la construcción del relato que los alumnos vivirán en los próximos días, semanas o meses.

2. La Intención

Al igual que una buena historia, los alumnos reciben el tema que han de abordar como parte de su realidad cotidiana. Reconocen que es algo que pertenece a su día a día. Puede ser un suceso sorprendente que ha acontecido en las últimas semanas, o bien formar parte de un interés espontáneo, fruto de sus relaciones personales.

En cualquiera de los casos, tu trabajo como docente es hacerlo visible para tus estudiantes. Por eso la pregunta es la siguiente: ¿Qué dice el tema que vamos a tratar de cada uno de mis alumnos, de sus vidas concretas, de sus intereses, de sus pasiones, de

sus miedos, de sus opiniones o de sus prejuicios?

A esta fase del proyecto la llamamos la Intención. Comenzará llevando a la primera persona de tus alumnos el tema que se va a tratar para provocar la decisión de emprender la aventura que los sumergirá en el aprendizaje.

El momento de decisión en el que el grupo se dispone a emprender el proyecto es el *primer punto de giro de tu proyecto*. Es el *umbral* que invita a tus alumnos a dejar la comodidad de la realidad para sumergirse en un mundo distinto y fantástico en el que deben investigar, actuar, acertar, errar y proponer soluciones a mil y un retos que se les presentarán.

En este *primer acto* de tu proyecto educativo el proceso que desencadenarás en tus estudiantes se guiará por algunos elementos que los guionistas tienen bien descritos. Tus alumnos reconocerán el tema que han de tratar como parte de sus vidas concretas. Los invitarás a interesarse por él. No pueden quedar al margen del tema, ya que les atañe directamente. Posiblemente utilices *actividades detonantes* que obliguen al grupo a enfrentarse a la decisión de emprender la aventura.

Las reacciones de abandonar la rutina del *mundo conocido* son descritas claramente en el modelo del *viaje del héroe,* pero tú, como docente, sabes que son una realidad en los inicios del proyecto. Sabes que tendrás que situar a los alumnos en la encrucijada de tomar una decisión que les obligará a esforzarse para investigar, manipular, proponer ideas y contrastarlas con el resto. Pero también sabes que solo conseguirás iniciar un proyecto emocionante después de que el grupo haya tomado la decisión de atravesar el umbral, abandonar su vida cómoda e iniciar el proyecto. Para ello necesitarán tu ayuda como *mentor* del proyecto.

3. La Mirada

Cuando el grupo toma la decisión de emprender el proyecto se encuentra en una situación que le inquieta. Deben tomar decisiones como grupo para emprender el viaje por un mundo que no conocen. Lo primero que haces es invitarles a que comprueben lo mucho que ya saben sobre el tema que se está tratando y a que identifiquen preguntas concretas que les gustaría resolver. Es la fase de la Mirada.

> *Solo un grupo que trabaje como tal es capaz de enfrentar un proyecto y generar el aprendizaje desde sus propios intereses. Pero solo un grupo que aprende a partir de sus propios intereses consolidará aprendizajes relevantes para sus vidas.*

4. La Estrategia

Cuando analizaste la potencia del proyecto que van a emprender tus alumnos, formulaste

objetivos educativos concretos que querías trabajar. También identificaste contenidos de tus áreas de conocimiento que te parecían apropiados para ser tratados con relación al tema del proyecto. Luego, han sido los alumnos quienes —una vez han atravesado el *umbral*— han comenzado reconociendo todo lo que saben sobre la aventura que han emprendido y aquello que deben conocer. Es el momento de decidir qué *itinerarios* van a diseñar para contestar a estos interrogantes. Para hacerlo, cuentan con los contenidos curriculares, que aparecen como herramientas indispensables.

Estás en la fase de *la Estrategia*. En ella los grupos trabajan incesantemente dentro de un mundo fantástico y aprenden a decidir juntos, resolver problemas, diseñar acciones, elaborar materiales o a crear productos que luego contrastan con el resto de grupos.

Es común que en el camino les obligues a enfrentarse a nuevos *retos*, *nudos de acción*. Comprobarás cómo *las relaciones* entre los alumnos cambian generando auténticos *arcos de transformación*. De todo ello hablaremos a continuación.

5. La Acción

Llega un momento en el que la aventura pide un desenlace. Como docente, decides que el proyecto ha cubierto gran parte de los objetivos que te proponías y los alumnos comienzan a pedir una resolución. Debéis volver al *mundo real*. Pero sabes que el proyecto no puede acabar sin más. Es necesario que la vuelta a la cotidianeidad vaya acompañada de una joya especial. El proyecto concluirá con una acción final en la que el grupo podrá demostrar que ha resuelto todos los retos a los que se ha enfrentado y también que se ha comprometido con lo aprendido. Es el momento de decidir *la Acción*.

Puede que para provocar este momento sumerjas a tus estudiantes en un último reto o suceso especial. Quizá solo sea producto de la decisión del grupo de realizar una acción que permita exportar al resto del centro —o a las familias, comunidad, barrio, etc. — los itinerarios transitados por la aventura de aprender. En cualquiera de los casos, sabes que deben atravesar nuevamente el *umbral* para volver al mundo real. Es el *segundo punto de giro* de tu proyecto.

Al atravesarlo, el grupo vuelve a la realidad en busca de esa acción final que se convierte en el verdadero *clímax del proyecto*. Una vuelta a la realidad en la que tus alumnos —el héroe— no vuelven igual que comenzaron su aventura. Nada puede ser igual tras vivir un aprendizaje auténtico.

> *Una de las funciones de un héroe enmarcado en una historia es el aprendizaje o crecimiento que lleva a término.*[24]

Pero, entonces ¿un protagonista o dos?

Entender los proyectos educativos como una narración invita a mirar a tus alumnos como los protagonistas de la aventura.

Efectivamente, son los auténticos héroes de su aprendizaje y los que viven en primera persona la aventura que les propones. Toda la lógica estructural del proyecto atiende a los parámetros descritos en tres actos, o el *viaje del héroe*. Sin embargo, puede que no sean los únicos protagonistas en la historia.

Es habitual —aunque no imprescindible— que al emprender un proyecto hagas aparecer algún personaje fantástico o real, que vive su propia aventura y que te permite lanzar y acompañar el proyecto. Servirá de detonante para que tus estudiantes se sumerjan en el proyecto. También te resultará útil para provocar un giro en determinado momento del mismo, incluir contenidos curriculares que deseas que estén presentes, provocar la resolución del proyecto, etc.

En algunas ocasiones puede ser la visita real de un experto, o la carta de algún personaje fantástico que les invita a resolver un reto, les pide ayuda o les incita a acometer alguna acción concreta.

En estos casos existe una doble historia: la que viven tus alumnos en el desarrollo del proyecto y la del personaje fantástico que te permite lanzarlo. En los dos casos la lógica estructural se mantiene de manera similar. Ambas historias recorren de forma paralela los momentos claves, dando credibilidad narrativa al proyecto.

La estructura emocional de un proyecto: aprendo porque quiero

Cuando describía los elementos básicos en la construcción de un relato, te interrogaba sobre algo que suele quedar fuera de las preguntas que se hacen los docentes al diseñar sus clases: “¿Qué hace creíble un relato?”.

Responder a esta pregunta suponía abrir el análisis de las historias a la lógica estructural. Esta nos ofrece algunas claves de cómo debemos organizar los sucesos que van a permitir al espectador vivirlos como una progresión lógica, en la que unos acontecimientos desencadenan otros y obligan a los personajes a tomar decisiones y a sumergirse en la aventura.

Sin embargo, esto no explica —por sí solo— por qué las películas fantásticas o de ficción pueden tener más credibilidad narrativa que las de sucesos históricos o los simples documentales. Para entender esto, es necesario comprender que junto a la lógica estructural del relato existe otra lógica de carácter emocional que está determinada, fundamentalmente, por las relaciones entre los personajes y los cambios que experimentan al enfrentarse a las peripecias que viven en la historia: *sus arcos de*

transformación.

Al igual que en una buena historia, tus alumnos protagonizan un cambio importante a lo largo del proyecto que les presentas. Es común que en el camino los obligues a enfrentarse a *retos*, *nudos de acción*, y contrastarás cómo *las relaciones* entre los estudiantes cambian, generando auténticos *arcos de transformación* en cada uno de ellos.

> *Al igual que no hay historia sin emociones, estas no se producen si el aprendizaje no se convierte en una aventura: la aventura de aprender.*

Como bien dice Robert McKee, "la llave para abrir el corazón es una historia". En el caso de los proyectos educativos sucede igual.

Cuando entras a diario en tu clase, encuentras a un grupo de alumnos que tienen distintos intereses, sus estados de ánimo son diferentes y también los contextos en los que habitan. Puede que al intentar exponer un tema determinado pienses que debes motivarlos con alguna actividad para llamar su atención y que comprueben lo interesante que puede llegar a ser. Quizá decidas utilizar un vídeo o un material divertido o impactante. Tras hacerlo, es seguro que tus estudiantes tendrán un cierto grado de curiosidad por lo que les planteas y se mostrarán animados a dedicarle atención. A partir de ahí, desarrollarás una excelente clase en la que podrás ver interesados a tus alumnos.

Es muy posible que después de esta experiencia decidas continuar con el tema al día siguiente y les recuerdes lo hablado en la clase anterior. Tu sorpresa será tremenda cuando escuches a muchos de ellos, que no recuerdan bastante de lo hablado el día anterior, o bien te dicen que ya están cansados de ese asunto y que quieren cambiar de tema. La razón de que esto suceda es que muchas de las estrategias didácticas buscan motivar a los alumnos para plantear un tema, pero no se dan cuenta que *no es lo mismo motivar que crear la Intención.*

El aprendizaje es un acto fundamentalmente intencional: *Aprendo porque quiero*. Tan sencillo como esto. Los estudiantes solo se sumergirán en un proyecto que los obligue a dedicar una buena parte de su tiempo, si es que finalmente deciden hacerlo de una manera intencional y voluntaria.

> *Para que el grupo tome la importante decisión de emprender un proyecto, es necesario que el tema que se trata hable directamente de ellos. Tus alumnos piden a gritos que lo que aprenden hable de sus vidas concretas, de su entorno. Que tenga utilidad directa en sus problemas cotidianos, en la realidad que ven día a día, y que sirva para lo que es importante para ellos: su identidad y sus relaciones: "Quiero aprender porque habla de mí".*

Hablar de la *construcción de su identidad* —en términos narrativos— es lo mismo que acompañarlos en su construcción como personas. Invitarlos a que vivan auténticos *arcos de transformación* con relación al proyecto que les pones delante.

Hablar de las *relaciones* —como el otro gran interés de tus alumnos— es pensar que el propio proyecto debe sostenerse sobre ellas. Tan importante es la trama que planteas como la *dinámica relacional* que se establece entre los estudiantes en el propio proyecto.

Estos dos elementos son los que constituyen la lógica emocional de tu proyecto educativo: *identidad* y *relaciones*.

> *Somos depredadores de historias. Con ellas aprendemos y gracias a ellas habitamos el mundo. Alguien dijo una vez que somos "cerebros con piernas". Se equivocaba. La realidad es que somos historias con cerebro. Lo que nos hace aprender no son los contenidos, sino habitarlos.*

Capítulo uno

Primer acto: busca una historia y explora su potencia educativa

Blake Snyder es uno de los guionistas de mayor éxito en Hollywood. En su libro sobre la creación de guiones[25] reta a los creadores de historias con una primera pregunta: “Sí, pero ¿de qué va?”.

Una buena historia debe poder ser contada en poco más de una línea. ¿Qué puedes decir para describirla? Porque, si no, puedes responder ¿de qué va?, ¿para qué arriesgarse? Es lo que en la jerga de Hollywood llaman *logline*, y puede ser una excelente rutina de trabajo antes de empezar a diseñar tu proyecto educativo. Lo segundo que propone Snyder es que la respuesta se inicie con: “Va de un tío que …”. La descripción de la historia debe ser la del que (o los que) la protagonizan.

Esto no quiere decir que tus proyectos educativos deban tener prediseñadas todas las actividades o itinerarios que recorrerán tus alumnos en el proyecto. Puede que a lo largo del mismo se incorporen distintos personajes que aparecen en función de su propio desarrollo: los retos, los cambios de giro en la investigación derivados de los intereses de los alumnos, la llegada de algún experto, un reto que realizas en un momento determinado o la incorporación de familias, otros grupos del centro o entidades sociales pueden hacer variar la narración de tu proyecto de forma importante. Tampoco es preciso que el desenlace del proyecto —la *acción final o producto*— deba ser programado inicialmente.

Diseñar previamente todas y cada una de las actividades que se realizarán en el desarrollo de un proyecto no es posible, si trabajamos en el marco del ABP. Su desarrollo depende de los propios intereses de los aprendices. Sin embargo, si queremos que un proyecto tenga una estructura narrativa adecuada, es útil enfrentarse al reto de intentar redactar el *logline* antes de presentarlo a los alumnos.

Veamos a continuación un ejemplo de *logline:*

> *Un día aparecen unos extraterrestres en una escuela infantil. Se han averiado sus naves y piden ayuda a los niños para construir unas naves nuevas*. La historia —tal y como la vivieron los alumnos— fue así:

Como cada día, Nerea sintió que en sus sueños se colaba una sensación conocida. Algo acariciaba su mejilla y la besaba entre sueños. Su mágico mundo de sueños se desvanecía con aquello.

—Buenos días, cariño.

Esta era la frase que —como muchos días— la desprendía de una gran cantidad de aventuras emocionantes. En algunas sentía un miedo aterrador, perseguida por temibles personajes que había visto en la televisión. En otras, era la heroína que salvaba el mundo. Pero, como cada día, el beso insistente y cariñoso de su madre la separaba de sus sueños. Era hora de despertar. Un nuevo día comenzaba y debía ir al colegio.

Somnolienta —y después de dejarse zarandear del baño al desayuno—, se encontró en las puertas de su colegio. Comenzaba un nuevo día.

Nuevamente, su madre se acercó y pudo sentir su cálido olor. Una vez más, sitió en su mejilla la sensación del beso que la despertaba. Pero esta vez, era para despedirse:

—Pásatelo bien, cariño. Vengo prontito a por ti.

Se hubiera aferrado a su cuello para impedir que se fuera. Habría llorado. Pero sabía que no serviría para nada. Además, ya era mayor; tenía 5 años y debía ir al colegio.

No sabía por qué le sucedía esto. La verdad es que lo pasaba fenomenal en clase. Tenía unos amigos estupendos, e Isabel —su maestra— era fantástica. La quería casi tanto como a su madre. Pero no podía dejar de desear volver a casa con ella.

Sin embargo, esto duraba poco. En unos instantes, aparecieron Marcos, Julia, Ana y todos sus amigos. A todos les sucedía lo mismo. Todos vivían la incomprensible sensación de desear volver a casa y a la vez entrar en el colegio. Sin embargo, esa mañana fue distinta.

Antes de entrar vio algo diferente. Unos pequeños personajes estaban sobre la puerta del aula. Eran curiosamente extraños. Su cuerpo era redondo y tenían como piernas y brazos unos alambres que los sujetaban a la pared.

Pronto dejó de pensar en ellos. Debía concentrarse en colocar el abrigo en su percha y sentarse en la asamblea. Ese día el protagonista era Felipe. Cumplía 5 años y dirigiría todas las rutinas del inicio de la jornada. Sin embargo, tras cantarle el "cumpleaños feliz", Isabel miró a toda la clase y, muy seria, les dijo algo sorprendente:

—Tenemos unos nuevos amigos. Espero que os hayáis dado cuenta de que hemos recibido una visita inesperada.

¡Es cierto! —pensó Nerea—. Se refería a aquellos extraños personajes que vio al entrar. ¿Quiénes eran? ¿Qué querían? Debían de ser importantes, si Isabel los mencionaba en la asamblea.

Tras mucho debatir, llegaron a la conclusión de que debían investigar quiénes eran. Lo mejor era dejarles una carta con todas las preguntas que surgieron: ¿Quiénes sois? ¿Qué queréis? ¿De dónde venís? ¿Por qué estáis subidos en la pared? ¿Qué coméis? ¿Tenéis amigos? ¿Os gustaría ser nuestros amigos?

La respuesta no se hizo esperar. Eran viajeros espaciales. Venían de otro planeta para visitarnos. Les gustaría ser nuestros amigos.

Rápidamente les pusieron nombre. Serían los BIVNIS (Bichos Volantes No Identificados). Pero ¿qué querían? ¿Por qué habían venido al colegio?

Cuando Nerea llegó a casa, estaba muy excitada. Los nuevos amigos protagonizaron gran parte de las conversaciones con su madre y también de sus sueños. Al despertar, Nerea estaba realmente intrigada y deseosa de saber qué nuevo mensaje les habrían dejado los BIVNIS.

En las semanas siguientes, la emoción no descendió. Sus nuevos amigos les contaban sorprendentes noticias sobre el espacio. Les invitaron a investigar sobre la Vía Láctea, los planetas, las estrellas y los viajes espaciales. Escribieron, pintaron, compartieron cuentos y formularon mil y una preguntas. Las naves espaciales era lo que más seducía a Nerea. ¿Será posible viajar de uno a otro planeta y ver su casa desde las alturas? ¿Será verdad que la Tierra es redonda?

Un día, los BIVNIS comenzaron a dejar mensajes inquietantes. Estaban en su colegio porque se habían estropeado sus naves espaciales. Les pedían ayuda. ¿Podéis construir naves para que volvamos a nuestra casa?

Tras debatir el asunto en la asamblea, todos decidieron ayudarlos. Isabel pidió ayuda a los padres y madres: "¡Necesitamos paraguas viejos y papel de aluminio!". ¿Se habría vuelto loca?

En pocas semanas, los paraguas y el papel se fueron convirtiendo en una estructura que envolvía la clase. Unos ordenadores viejos y el duro trabajo de todos les permitieron construir unas fantásticas naves espaciales en las que Nerea y sus amigos de clase pudieron jugar y aprender muchas cosas sobre el espacio. También aprendieron a colaborar, a compartir y a decidir. Estudiaron el espacio y buscaron mucha información en los cuentos y en las películas que los padres y madres trajeron para ayudarlos.

Un día, recibieron un preocupante mensaje: "¡El tiempo se acaba! Debemos volver a nuestra casa".

Todos se pusieron manos a la obra y comenzó la cuenta atrás. Los nuevos amigos de Nerea iban a regresar a su casa con las naves espaciales que entre todos habían construido. Se sentían tristes por la pérdida, pero también orgullosos de haberles ayudado.

Llegó el día y toda la escuela infantil fue a despedirles. Salieron corriendo al parque que estaba frente a la escuela, pero solo pudieron ver el humo que desprendían los motores tras el despegue.

Nadie pudo ver cómo se iban. Nadie, excepto Julián, que aseguraba haber visto la nave espacial volando hacia las estrellas.

Cantaron una canción de despedida, les desearon buen viaje y volvieron al colegio contentos de haber podido ayudar a sus nuevos amigos.

Al llegar, encontraron su clase como estaba antes de que aparecieran los BIVNIS. Algunos lloraron de tristeza y otros les consolaban. Isabel les dijo que es bueno demostrar tristeza por sentir la ausencia de los amigos, pero también sentirse orgullosos de haber podido ayudarlos y recordar todo lo que habían aprendido sobre el espacio.

Cuando Nerea contaba todo lo sucedido a su madre, se sintió importante. Había aprendido muchísimas cosas nuevas y se sentía satisfecha de haber sido capaz de ayudar a que sus nuevos amigos volvieran a su casa. Era aún más mayor que antes de conocer a los VIBNIS. Sabía que podía aprender cosas nuevas y que eso le serviría para hacer cosas importantes en su vida.[26]

¿Cómo nace una historia? Primero analiza la potencia educativa

Eres el guionista de los aprendizajes de tus alumnos. Antes de entrar en clase, piensas que sería fantástico que en ella tus estudiantes vivieran una experiencia única. Una experiencia de la que salieran cambiados tras aprender algo que sabes que es importante.

Hay dos tipos de docentes. Aquellos que creen que deben transmitir conocimientos y aquellos que desean sumergir a sus alumnos en experiencias que les ayuden a comprender la realidad que les rodea y actuar sobre ella.

Si perteneces al segundo grupo, estás convencido de que el aprendizaje es la herramienta que les permitirá construirse como personas y adquirir las competencias que les posibilitarán para adaptarse a un mundo cambiante en el que es necesario aprender durante toda la vida. Pero ¿cuáles son esas herramientas?, ¿qué habilidades necesitan tus alumnos para ponerlos en la mejor de las situaciones para aprender en un mundo que aún no conocemos?

“Estamos educando para profesiones que aún no existen”. Esta es una afirmación que se repite incesantemente en los últimos tiempos. Las últimas décadas del siglo XX desestabilizaron la idea de que el contenido del aprendizaje podía ser permanente a lo largo de toda la vida. No sabemos cuáles serán las profesiones que tendrán nuestros estudiantes. Los contenidos de la enseñanza que actualmente valoramos como fundamentales para garantizar su bienestar, posiblemente cambiarán dentro de los veinte próximos años en los que nuestros alumnos se incorporen al mundo profesional.

Como señalaba antes, una idea que gana fuerza en los últimos años es que los aprendices de hoy deben ser capaces de llegar a la vida adulta con un *entorno personal de aprendizaje* que los permita aprender a lo largo de toda su vida.

Siempre hemos tenido un entramado de conexiones sociales y fuentes de información que nos servían para aprender. En palabras de Castañeda y Adell, siempre hemos tenido un entorno personal del que aprendemos, pero con la llegada de internet las cosas han cambiado[27].

Vivimos en lo que Martin Weller denomina como “la era educativa de la abundancia”[28]. El acceso a las fuentes de información y la participación en una red de relaciones excepcionalmente amplia, se ha visto acompañado de un entorno especialmente volátil en cuanto a modos de vida, tanto en el plano personal como en el profesional.

No sabemos qué necesitarán saber nuestros alumnos en el mundo que vivirán dentro de un par de décadas, pero lo que sí sabemos es que vivirán en el mundo que hoy conocemos. Muchos de los problemas que hoy tenemos —calentamiento global, violencia, prejuicios, desigualdad— seguirán ahí dentro de algunos años. Si el mundo cambia, será porque ellos decidan hacerlo.

Esta visión profundamente humanista la sentenció Paulo Freire al afirmar que “la educación no cambia el mundo. Cambia a las personas que cambiarán el mundo”. ¿Qué necesitan aprender entonces nuestros alumnos? ¿Hacia dónde debemos dirigir nuestros esfuerzos como docentes?

Esta combinación de un mundo radicalmente volátil y la democratización de las fuentes de información hace que, como docente, debas pensar que el objetivo fundamental de tus esfuerzos es ayudar a tus estudiantes a construir este entorno personal de aprendizaje, que les permitirá aprender a lo largo de toda su vida. Tu encargo como educador es dotarlos de *ese capital educativo básico* que les pondrá en las mejores condiciones para hacerlo.

Con este escenario, no es de extrañar que hoy día todo el mundo oriente su interés hacia la educación de habilidades y no exclusivamente de contenidos “estáticos”.

El Word Economic Forum —más conocido como el *Foro de Davos*— lo deja claro.

Las habilidades que necesitarán los profesionales del siglo XXI se orientan a competencias de relación, liderazgo participativo, inteligencia emocional, colaboración, creatividad, resolución de problemas, pensamiento crítico o capacidad de negociación.

Las llamadas "habilidades duras" o *hardskills* —que en educación estarían ligadas a la transmisión de conocimientos estáticos y técnicos— deben abrir camino a las "habilidades blandas" o *softskills*, que parecen responder mucho mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

La buena noticia es que, cuando hablamos de habilidades blandas, estamos desarrollando también en nuestros estudiantes las capacidades que necesitarán para construirse como personas solidarias, cooperativas, con iniciativa social y comunitaria. Personas que aprenden para habitar el mundo y mejorarlo.

Desde un punto de vista práctico, como educadores podemos pensar en ellas como —al menos— cinco grupos de habilidades que debes plantearte desarrollar en cada proyecto educativo que emprendas. Las exponemos en los siguientes apartados.

- **Aprender no es acumular, es una aventura: el aprendizaje como proceso**

  Ser capaz de aprender a lo largo de toda la vida implica tener las habilidades necesarias para emprender cualquier aprendizaje de forma autónoma. Saber dónde y cómo encontrar la información y quién puede ayudarnos. Estructurar nuestra tarea y hacerla efectiva.

  Esta visión del aprendizaje no es compatible con un modelo basado en la transmisión de conocimientos en el que las únicas habilidades que se piden al aprendiz son la memorización y la réplica de los modelos de pensamiento de quien transmite el conocimiento.

  Entender el aprendizaje como un proceso supone dotar al alumno de las habilidades necesarias para que entienda el aprendizaje como un proyecto personal en el que él es el protagonista y participa activamente en cada fase del proyecto planteado, desarrollando las tareas propias, en las que identifica los contenidos curriculares relacionados con las mismas.

- **Aprendemos mejor juntos que en solitario: habilidades cooperativas**

  Estas tienen que ver con desarrollar habilidades de aprendizaje cooperativo, adaptando las herramientas y capacidades de trabajo en grupo a la tarea planteada. Se entiende como la habilidad de cooperar como recurso valioso en el logro de una meta conjunta y, en definitiva, como aquellas habilidades que facilitan los procesos de aprendizaje grupal: resolución de conflictos, empatía, habilidades comunicativas, escucha activa, etc.

- **Podemos hacerlo y sabemos cómo: capacidades ejecutivas**

  Las habilidades ejecutivas tienen que ver con la capacidad de llevar a la práctica una

idea o un proyecto. Se refieren al desarrollo de habilidades de liderazgo colaborativo y aquellas que se orientan a facilitar la gestión y la toma de decisiones conjunta, orientada al logro. La capacidad para ofrecer soluciones de gestión grupal, reparto de trabajo, visión estratégica, etc., que se demuestran como un valor en la eficacia del trabajo de conjunto. Y, también, la capacidad para analizar la viabilidad de un proyecto e identificar las debilidades y fortalezas que tiene de cara a su puesta en práctica: ¿Cuánto tiempo necesitamos? ¿Quién puede ayudarnos? ¿Cómo podemos organizarnos para ser más eficaces?, etc.

- **Veo, pienso y decido: pensamiento crítico**

  El pensamiento crítico supone desarrollar la capacidad de análisis y de juicio crítico. Ser capaz de anticipar la reflexión al juicio y que esta, progresivamente, se haga más sistemática, identificando los puntos fuertes y débiles de cada opción. Asimismo, la capacidad de ofrecer su reflexión al resto de los compañeros, estando abierto a incorporar sus análisis, opiniones y juicios.

- **El camino más corto no siempre es el mejor: pensamiento creativo**

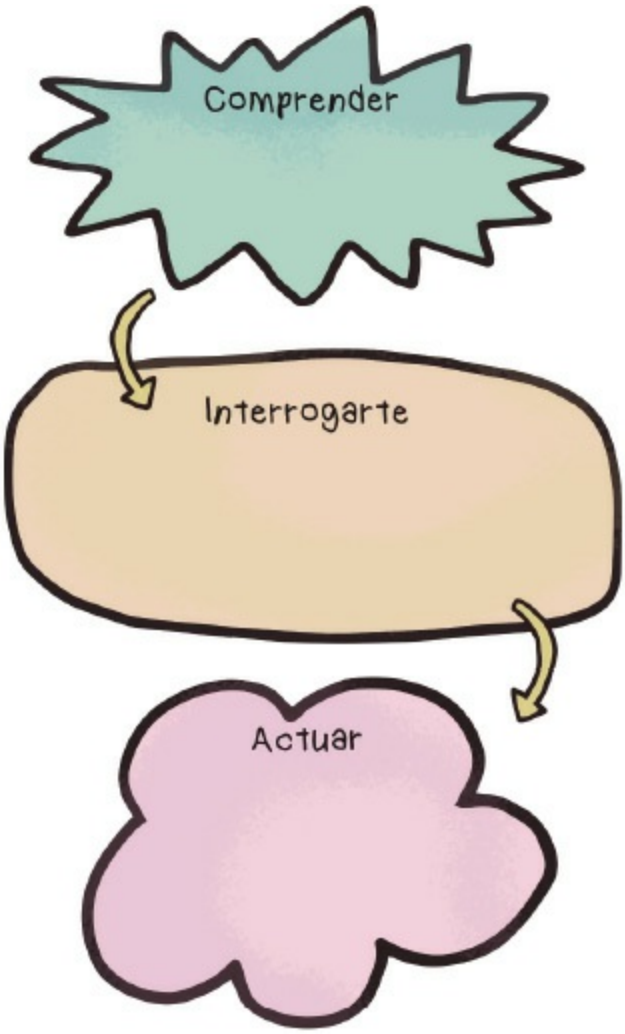
  Se trata de desarrollar habilidades de flexibilización del pensamiento. No conformarse con una única solución a un problema planteado y buscar activamente alternativas que la mejoren (*pensamiento lateral*). Y, además, la capacidad para aplicar modelos similares a situaciones muy distintas, de forma que se ofrezcan soluciones creativas a los problemas planteados (*pensamiento transferente*).

Cuando descubres una historia de aprendizaje en la que sumergir a tus alumnos, lo primero que debes hacer es valorar la potencia educativa que esta tiene para producir aprendizajes realmente importantes. En definitiva, aprender —como en la película *Encuentros en la tercera fase*— no dibuja una única dimensión, sino tres:

— Encuentro uno: comprender.

— Encuentro dos: interrogarte.

— Encuentro tres: actuar.



Esquema ABP.

Dicho de otra forma:

• *¿Qué quieres que tus alumnos comprendan con relación al tema tratado?*
• *¿Cómo afecta esto a su vida cotidiana? ¿En qué los cambia como personas?*
• *¿Qué deciden hacer con ello?*

Iniciar un proyecto comienza con la *escucha*. Como docente, conoces la importancia de reconocer los intereses de tus estudiantes, y también, de estar atento a cuanto sucede a tu alrededor para utilizarlo como la *Ocasión* de un proyecto.

Una vez que esto sucede, la primera labor que debes hacer es localizar aquellos contenidos de tu área de conocimiento que supondrán un elemento valioso para mejorar la comprensión del tema que deseas plantear. Rápidamente, recurrirás a tus programaciones de aula e identificarás la utilidad de los mismos para tratar tal o cual contenido.

Tras hacerlo, serás consciente de que iniciar un proyecto no podrá ser visto por nadie como una pérdida de tiempo o una idea errática. Sin embargo, esto no es suficiente.

Es necesario que te preguntes sobre las habilidades que deseas trabajar en su desarrollo y que irán permitiendo a tus alumnos adquirir competencias para aprender a lo largo de toda su vida.

Una buena idea puede ser que intentes llenar la *mochila de las habilidades* con los objetivos que deseas trabajar en esta aventura que comienza[29]. La *mochila de las habilidades* tiene cinco *bolsillos* que debes llenar de deseos para tu proyecto: objetivos en torno a las capacidades de trabajo en equipo, de pensamiento crítico, ejecutivo, creatividad y aprendizaje global. Te invito a que, antes de iniciar un proyecto, redactes los objetivos que se deben incluir en cada uno de estos *bolsillos*, y llenes tu *mochila* antes de emprender la aventura del aprendizaje.

A lo largo de todo el proyecto —y de los distintos cursos en los que trabajes con tus alumnos— podrás ir comprobando cómo progresan en estas habilidades[30].

Sabemos que el aprendizaje es una "mesa inestable". Para que sea capaz de sostener permanentemente los contenidos que consideras importantes para la formación de tus estudiantes, es necesario dotarla de cuatro férreas "patas": las ideas, la emoción, la relación y el cuerpo[31].

Tras identificar los contenidos implicados de cada área de conocimiento y reflexionar sobre aquellos objetivos que te planteas como docente, es el momento de poner los pies en el suelo. ¿Es la mejor oportunidad para emprender esta aventura? ¿Qué riesgos corro? ¿A qué dificultades debo enfrentarme? ¿Con qué cuento para iniciarla?

Es el momento de valorar los pros y los contras. Emprender un proyecto te sitúa en el centro de un campo de fuerzas que debes valorar. Para hacerlo, puedes pedir a tus compañeros que cojan un buen número de pósits y te ayuden a jugar al *campo de fuerzas*[32].

Las vidas de los protagonistas, sus intereses, su cotidianidad

Una vez que has decidido emprender el proyecto, debes organizar los momentos clave sobre los que construir la aventura de aprender.

Toda historia comienza con una fase de *planteamiento*. En ella aparece de forma encubierta el eje de la trama, pero lo realmente importante es que sea capaz de describir la realidad cotidiana de los personajes.

Como hemos señalado antes, cuando hablamos de protagonistas lo hacemos tanto de los personajes que en su caso puedas presentar para lanzar un proyecto como de tus propios alumnos, que van a vivirlo en primera persona.

Un protagonista de tu proyecto puede ser un personaje fantástico —como los extraterrestres que encontró Nerea a la puerta de su centro— o alguien real de carne y hueso que presentas para mostrar una realidad que te parece importante: un inventor, un

escritor o aquel niño que encabeza las portadas de los periódicos por vivir un acontecimiento singular. Quizá sea solo un pequeño perro que ha conseguido regresar a su casa tras ser abandonado por sus dueños, o el que rescató, bajo los escombros, a las víctimas del último terremoto que asoló la ciudad.

Cada mañana encuentras numerosos personajes que podrían protagonizar tus proyectos. Muchos de ellos son invisibles a tu atención y a la de tus alumnos. Quizá sea ese indigente que duerme en el banco cerca de tu casa o el dueño de la pequeña tienda de alimentación que hay frente al colegio, que ha venido desde un país lejano. También lo pueden ser tus estudiantes, sus familias y sus amigos. Todos ellos tienen historias sorprendentes y todos pueden desencadenar aventuras que te permitan tratar contenidos importantes para tus clases.

Pero no son solo estos los protagonistas del proyecto. Los verdaderos protagonistas serán tus alumnos. Recuerda que un proyecto será una emocionante aventura a la que invitarás a tus estudiantes. Una aventura que, tras ser aceptada, les permitirá encontrarse consigo mismos. La historia —el proyecto— hablará de ellos. Una vez que emprendan el viaje del aprendizaje, no volverán a ser los mismos. Ellos son los *héroes* de la *aventura* que supone el proyecto educativo.

Protagonistas y antagonistas

Aunque no es imprescindible, puede ser útil para la construcción de tu narración que, al pensar en los protagonistas del proyecto, lo hagas también en sus antagonistas.

Cuando diseñamos un proyecto, es habitual que —como docentes— identifiquemos un tema sobre el que queramos que se desarrolle. Un suceso imprevisto como un terremoto o unas elecciones. Una realidad sobre la que queremos sensibilizar como el hambre o los derechos humanos. Un interés espontáneo que observamos en nuestros alumnos, como puede ser una final de fútbol o la cercanía a la excursión de fin de curso también pueden constituirse en ejes temáticos habituales de nuestros proyectos.

Todos ellos son temas interesantes para emprender un proyecto. Pero, si los presentas tal y como los hemos enunciado, es casi seguro que no obtengas ningún interés en tu grupo de alumnos.

> *Las historias deben hablar de personas concretas; nuestros proyectos, también.*

Algo que contiene la práctica totalidad de las historias que te seducen en las películas que habitualmente ves es la presencia del antagonista del personaje.

En las más sencillas, es un malvado que pretende frustrar una y otra vez las intenciones del héroe y provoca la acción emocionándonos, incorporando el humor,

asustándonos y salpicando la historia de retos que la hacen realmente trepidante. Es el caso de las historias de Marvel, en las que los superhéroes tienen siempre tras su espalda al villano de turno que pretende abortar sus planes. O el de famosos antihéroes o antiheroínas, como la madrastra de Blancanieves.

En estos casos, el antihéroe es un personaje plano en cuanto a su evolución. No tiene un *arco de transformación* y la resolución de la historia suele ser su derrota, vencido definitivamente por el héroe, que le hace desaparecer a través de la muerte o el destierro. Algunas versiones más actuales juegan con la creación de antihéroes, que a su vez experimentan un cambio en su personalidad y sus fines. Terribles malvados que en el desarrollo de la historia se transforman radicalmente, asumiendo las virtudes que el protagonista defiende. Es el caso de numerosas historias de malvados que, al conocer al héroe, cambian, convirtiéndose en fieles seguidores y aliados de los fines que pretende el protagonista.

Tanto si un antihéroe experimenta un *arco de transformación* como si se mantiene plano en su evolución, identificar su existencia facilita la dinámica de la propia narración.

Como hemos visto, los ejes temáticos sobre los que va a implementarse un proyecto no suelen tener capacidad —por sí solos— para conectar con los intereses de los alumnos hasta el punto de comprometerlos en su desarrollo. Debemos pensar que una historia se construye sobre las personas que la habitan.

Como veremos, la creación de personajes que recorran tu proyecto no solo implica la creación de protagonistas ficticios para el mismo. En muchos casos, serán personas reales que te pueden servir para crear un hilo narrativo. Y, también, para conectar con tus alumnos que, al establecer una relación directa con ellos, se convierten asimismo en protagonistas del proyecto. Es el caso de asociaciones, expertos o familias, que pueden acudir a tus clases en momentos puntuales para ayudarte a conseguirlo.

A la vez que atendemos a esto, puede ser de utilidad identificar los antihéroes de la narrativa del proyecto. Personajes que protagonizarán muchas de las dificultades que tus estudiantes —y los protagonistas de la historia— vivirán en primera persona. Te servirán para provocar un cambio de giro en los procesos de investigación. Permitirán incorporar nuevas temáticas o matices que no querías introducir desde el principio. También te ayudarán a encontrar la resolución del proyecto, obligando a tus alumnos a acciones finales, creación de producciones o eventos que den por terminado el mismo.

Al igual que los protagonistas del proyecto no tienen que ser necesariamente imaginarios, los antihéroes de tu proyecto pueden ser reales e identificar argumentos contrarios a los fines perseguidos por el mismo.

Imagina que estás realizando un proyecto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre igualdad de género para un grupo de alumnos que protagoniza Andrea, una adolescente de 15 años. El proyecto se inicia contando la relación amorosa que mantiene con su novio. La joven resulta ser una chica sensata, orgullosa de su identidad y defensora de la igualdad efectiva en las relaciones de pareja.

En el debate con tu grupo de estudiantes, encuentras que aparecen —como es habitual, desgraciadamente— multitud de casos de micromachismos sobre los que decides trabajar.

Tras realizar una tormenta de ideas en tu clase, identificas muchos prejuicios en tus alumnos en torno a las relaciones de pareja. Con todos ellos decides construir un nuevo personaje —tu antihéroe— que resulta ser una nueva joven que termina interponiéndose en la relación amorosa de la protagonista, seduciendo a su novio.

Las reacciones emocionales de tus estudiantes seguro que enriquecen el debate y ponen encima de la mesa múltiples itinerarios en el proyecto, que habrían sido mucho más difíciles de tratar si no hubieras creado un personaje antagonista.

Planteamiento del proyecto

Diseñar el planteamiento del proyecto supone identificar claramente cuáles son tus objetivos como docente para realizarlo. También implica tener claro cuál es la historia que queremos que se cuente y reflexionar sobre los protagonistas de la misma.

En este punto, tu tarea es hacer visibles a los protagonistas y su relación con el eje temático que quieres desarrollar. Es el momento de interrogarte sobre los personajes y su relación íntima con el tema que vas a plantear.

> *La pregunta clave es ¿qué dice de cada uno de tus alumnos la situación que quieres plantear como ocasión de un proyecto?*

Formular esta cuestión te invita a indagar sobre la vida de los protagonistas de la historia. ¿Cómo viven? ¿Cómo se relacionan con el tema que pretendes plantear? ¿Qué situación conflictiva esconden? ¿Qué los hace especiales?

El *planteamiento* del proyecto tiene la función de poner encima de la mesa muchos de los ingredientes que más tarde se desestabilizarán para desencadenar la acción. Para que esto suceda, necesitas hacer visible la relación directa que existe entre la vida cotidiana de tus alumnos y los personajes o situaciones que protagonizarán el proyecto.

Los recursos para diseñar el *planteamiento* de un proyecto son muchos, pero todos tienen algo en común. Todos hablan de las personas, de sus inquietudes, sus vidas, sus sucesos cotidianos y sus relaciones. Lo que viven a diario y su realidad cercana constituye el escenario necesario para iniciar la historia.

Cuando Nerea descubre a los extraterrestres, lo hace en la puerta de su colegio. Isabel —su maestra— lo primero que hace es preguntarles: "¿Por qué habrán venido a nuestro colegio?". Está buscando una relación emocional entre personajes que nada tienen que ver. Lo que consigue con esto es hacer a sus alumnos partícipes de la historia. Gracias a este recurso, ha logrado que unos personajes fantásticos pasen a ser parte de la vida cotidiana de sus estudiantes: ha formulado el *planteamiento* del proyecto. No es de extrañar la respuesta emocionada de Nerea y sus compañeros.

¿Te imaginas qué giro podría haber dado la historia si en algún momento los VIBNIS hubieran identificado la causa de la destrucción de sus naves espaciales, obligando a los estudiantes a posicionarse en torno a valores que los docentes quisieran introducir en el proyecto como la defensa del medioambiente, la colaboración, etc.?

En el cine, algunos recursos para diseñar el *planteamiento* de una historia pueden suponer responder a preguntas como las siguientes: ¿Qué le ocurre al personaje una semana antes de que empiece la historia? ¿Qué historia acaba de terminar que puede provocar en nacimiento de una nueva?

> *La potencia de la narración puede ayudarte a orientar el aprendizaje de tus alumnos en la dirección que deseas, para tratar los contenidos curriculares que sabes que son importantes para ellos.*

En nuestro caso, el recurso puede ser mucho más sencillo. Tan solo debemos provocar actividades que amplíen la mirada de nuestros estudiantes en torno a una nueva realidad que necesita hacerse visible en sus vidas cotidianas.

Recordemos el proyecto del "espejo de la justicia social":

> *Al llegar al colegio, Fran encontró un montón de espejos en los pasillos. También los encontró en el servicio. Algunos iban acompañados de carteles que le invitaban: "Mírate, ¿qué ves?".*
> *Esto sucedía en el pabellón de Primaria. En el de Educación Infantil, encontraron colchonetas en el suelo. Sobre ellas, colgados del techo, decenas de espejos invitaban a tumbarse, mirarse y mirar a los compañeros.*

Puede parecer que plantear el aprendizaje como una historia es solo cosa de grupos de estudiantes de corta edad. Pero esto no es así en absoluto, como se aprecia en el

siguiente ejemplo:

> *Cuando Javier llegó a su clase de 4.º de ESO, propuso a sus alumnos que describieran un viaje, que contaran el último que habían realizado y que contaran aquello que llevaban en la mochila o en sus maletas.*
> *Poco después presentó a Azam, un niño de 5 años que había vivido una trágica historia al transitar desde Macedonia a Serbia en el año 2015. Era un refugiado que había desaparecido tras ser visto en un puesto de atención médica en Belgrado, a finales de septiembre. No se le volvió a ver y era el protagonista de una campaña internacional de búsqueda que se había propagado por Twitter con el* hashtag *#FindAzam: ¡Busca a Azam!*

El detonante. Algo pasa que cambia todo. El protagonista debe emprender la aventura. Miedos e inseguridades

El *planteamiento* de cualquier historia sirve a los espectadores para conocer a los personajes y su vida cotidiana. También se vislumbran en él algunos de los ejes sobre los que girará la historia, aunque en muchas ocasiones estos cambian radicalmente cuando la acción se desencadena.

En el *planteamiento*, los protagonistas se sitúan en su mundo habitual. Pero esto no dura demasiado tiempo. Pronto sucede algo que desestabiliza la comodidad haciendo que aparezca la necesidad de emprender una aventura. Este suceso es el *desencadenante del primer acto*.

En el modelo del *viaje del héroe* estamos en el segundo momento crucial en la historia. Es un suceso que pone encima de la mesa al protagonista que debe iniciar el viaje.

Cuando Javier muestra la historia de Azam, su incomprensible desaparición y la campaña internacional que se inició en su busca; también pretende que este se convierta en el desencadenante de un proyecto. Para hacerlo, ha partido de conectar emocionalmente la historia de este niño con las historias personales de sus propios alumnos de 4.º curso de ESO. ¿Cómo lo ha conseguido?

Javier se ha servido de una estrategia inteligente. Ha empezado pidiendo a sus estudiantes que describan sus propias experiencias en relación con los viajes que han realizado a lo largo de sus vidas. No les ha hablado directamente del problema que quiere plantear vinculándolo con el drama personal de Azam. Ha buscado que la historia comience hablando de ellos mismos, de su cotidianidad y de sus particulares relaciones con la experiencia de viajar.

Es en un segundo momento cuando Javier contrasta estas experiencias con las de un

niño muy distinto, para el que el viaje es una necesidad de supervivencia. También con el drama de hacerlo en un mundo adulto y violento. Ha conseguido que, cuando sus alumnos escuchan la historia de Azam, esta les hable de ellos mismos. Ha creado una narración y está en el momento perfecto para provocar el *detonante* que puede disparar la historia:

> *—¡Algo debemos hacer!. Sin duda tenemos todos una responsabilidad que asumir en relación al caso de Azam*

Tras provocar el *detonante* del proyecto, es interesante observar a cada uno de los estudiantes que lo han recibido, porque la respuesta es variada e inestable. No todos los alumnos responden al detonante con una actitud decidida de emprender la aventura. No todos se muestran seguros de poder asumir el reto que se les pone delante de sus ojos.

Algunos reciben el detonante como una provocación para actuar de forma inmediata. Otros muchos sienten dudas: ¿Qué podemos hacer nosotros para responder a este reto?

Vogler lo describe de una manera fantástica cuando formula el tercer momento de la *aventura del héroe*. Es el *rechazo de la llamada*. En este momento, el protagonista siente dudas ante la tarea que sabe que debe emprender. Es un momento de dura lucha interior en la que sabe que su realidad cotidiana ha cambiado y que algo debe hacer. Pero duda de sus posibilidades para convertirse en el agente del cambio que definitivamente hallará la solución para restablecer la estabilidad y la justicia. En definitiva, duda de si realmente será *el elegido* para conseguir el *elixir* que necesita su mundo ahora inestable.

Seguro que como docente te has encontrado en muchas ocasiones con esta situación tras proponer a tus alumnos un proyecto. Cuando has provocado un *detonante* que ha desestabilizado la cómoda vida de tus estudiantes, las respuestas son variadas y —en muchos casos— contradictorias.

Todos son conscientes de que la percepción de la realidad que habitan ha cambiado radicalmente. Su cómoda vida diaria se ha visto alterada por un elemento que has introducido en tus clases. Sin embargo, la reacción no es una respuesta decidida a comenzar a investigar o la férrea convicción de decidir actuar sobre ella.

Lo normal en estos casos es que las opiniones sean muy divergentes. Algunos se mostrarán interesados y decididos, pero lo más habitual será que surjan dudas e inseguridades a la hora de explorar la invitación a la aventura del proyecto. Cuando esto sucede, muchas veces puedes haber sentido una cierta frustración. Es posible que pienses que el detonante que has provocado no ha tenido el suficiente impacto en tus alumnos ya que no ha generado una respuesta inmediata. Sin embargo, esto no es así.

Cuando desestabilizamos la cómoda percepción de la realidad que tienen los

estudiantes sobre su cotidianidad, la reacción que podemos esperar de ellos se parece mucho más a la descrita por Vogler cuando formula el *desarrollo* que se produce en la historia hasta que el *héroe* decide atravesar el umbral y sumergirse en la aventura que deseas que emprendan y que los llevará a vivir y a aprender todo lo que has diseñando para ellos.

Desde que sucede el *detonante* del primer acto hasta que el *primer punto de giro* dispara la acción sumergiendo al protagonista en un mundo nuevo y fantástico, se desarrolla un período muy interesante en términos educativos.

Asistimos ahora a momentos de indecisión y dudas. Algunos de tus alumnos se pueden mostrar deseosos de explorar la aventura que pones delante de sus ojos. Otros, sin embargo, pueden mostrar reticencias. Cuando les preguntes por qué, podrás descubrir en sus respuestas que tras su actitud esquiva a emprender el proyecto se esconde un fuerte rechazo a abandonar su cómodo mundo cotidiano: “No podemos hacer nada”. “No es el mejor momento…”. “No es lo que esperaba ahora en esta evaluación”. “Tengo que estudiar un examen de otra asignatura. ”Pero ¿esto servirá para la nota?”, etc.

Todas estas reacciones no son otra cosa que un intento por refugiarse en su cómodo mundo cotidiano y no enfrentar el reto que supone emprender la aventura del proyecto: su *espacio de confort.*

> *Provocar el aprendizaje es alterar intencionadamente el espacio de confort de tus alumnos y ponerles delante de una decisión emocionante. Nada será igual a partir de entonces. Debes darles espacios para que se reconozcan en esta nueva realidad y emprendan la aventura de aprender.*

Vogler lo denomina *rechazo de la llamada* y describe una situación que he podido comprobar numerosas veces en mis clases después de provocar el nacimiento de un proyecto: “Con mucha frecuencia, llegados a este punto el héroe se muestra remiso a cruzar el umbral de la aventura, de suerte que rechaza la llamada o bien expresa su renuncia. Después de todo, se enfrenta al mayor de todos sus temores: el terror a lo desconocido”[33].

Nuestros alumnos se refugian en aquello que los ancla a su mundo habitual —la enseñanza tradicional, el día a día de sus experiencias educativas— para intentar sortear algo inevitable. Sin embargo, no pueden hacer otra cosa, porque una vez que se ha producido el detonante del proyecto su realidad no volverá a ser la misma. De esto te vas a encargar tú como pronarrador del proyecto.

En el lenguaje coloquial, suelo decir que cuando lanzamos un proyecto debemos insistir una y otra vez en convencer al alumnado de que —tras el planteamiento inicial— el problema está presente en todos y cada uno de nosotros. Esto nos obliga a dar una y

mil *vueltas de tuerca* al detonante para hacer visible la necesidad de que todos emprendan la aventura. No se trata simplemente de diseñar una *actividad de motivación* para invitar a orientar el tema que se va a tratar. *Porque motivar no es crear la intención*.

Motivar puede servir para provocar un interés puntual sobre algo que va a ser objeto de atención durante una sesión. Para esto puede servir un vídeo, o simplemente una pequeña anécdota que consiga fijar la atención de nuestros alumnos. Sin embargo, esta respuesta es efímera.

Para que tus alumnos decidan emprender el proyecto, es necesario que crezca en ellos la idea de que no hay otra posibilidad más que hacerlo. Al producirse el detonante del proyecto, su mundo ha cambiado y no es posible dar la espalda a esta realidad.

La dinámica grupal e individual que se plantea en este momento en tu clase es muy interesante porque desvela mucho de la personalidad de tus estudiantes y también del entorno en el que viven.

Algunos simplemente tienen reticencias a iniciar un proyecto que saben que les obligará a trabajar en grupo. No se encuentran cómodos con las exigencias de la colaboración y prefieren la comodidad de las tareas individuales. Otros expresan su desconfianza en *poder cambiar las cosas.* Reproducen muchos de los clichés que escuchan fuera de las aulas —posiblemente, de sus familias— en relación con multitud de situaciones de carácter político, social, de estatus, de género, etc. Algunos buscarán refugio en la supuesta "inutilidad" de asumir el reto. Reproducen el pensamiento de que su aprendizaje solo será valorado en términos de recompensa por parte de sus familias cuando sean capaces de obtener buenas calificaciones en los exámenes tradicionales.

Este periplo es una parte importante del proyecto. Aporta un gran conocimiento de la personalidad de tus protagonistas, sus intereses inmediatos, aquello que les preocupa, sus presiones externas, sus dificultades de aprendizaje y del entorno que viven día a día al enfrentarlo. Nos encontramos en el *desarrollo*, que los llevará al primer umbral de la aventura que van a aprender: el **primer punto de giro**. Tras cruzarlo, entrarán en un mundo nuevo en el que nada volverá a ser igual. Deben actuar, y para ello tendrán que sumergirse en una actividad frenética: el aprendizaje.

Hacerlo no es tarea fácil para ellos. Necesitan la ayuda del *sabio* o el *mentor* —tal y como lo denomina Vogler para la creación de guiones—. Es ese personaje que apuesta decididamente por su capacidad para conseguirlo: Son ellos los encargados de enfrentar el reto y de ellos depende solucionar el problema que se les ha planteado.

La actitud del docente es fundamental en este momento del proyecto. Solo un educador convencido de que sus alumnos son capaces de emprender el proyecto podrá animarlos a asumirlo. Hacerlo exige un compromiso directo con las capacidades de los estudiantes. Pero también es el momento de ofrecerles una herramienta valiosa: la

capacidad del grupo para enfrentar retos que individualmente parecen inabarcables.

Es necesario hacerles comprender que son ellos —y solo ellos— los que pueden emprender la aventura. La capacidad de un grupo para resolver grandes problemas demuestra a sus miembros que juntos pueden hacer lo que por separado no pensaban que podrían conseguir. Las herramientas de trabajo cooperativo para abordarlo o las dinámicas de apoyo mutuo te resultarán muy valiosas en este momento.

Primer punto de giro. Algo sucede que obliga al personaje a emprender la aventura

El *desencadenante* ha sido un momento rico para tu proyecto educativo. En él has tenido tiempo de hacer visible la historia para tus alumnos y también te ha servido para comprobar cómo se sitúan ante ella. Las dudas y los temores al emprender la aventura exigen una acción sorprendente. Algo debe obligar a que atraviesen el *umbral* y la inicien.

Mi experiencia en los proyectos educativos en los que he participado es que este momento tiene mucho de "provocación". Es un reto que se añade al tema central del proyecto con un doble mensaje:

- *¡No podemos dejar de actuar!: la necesidad de responder a la llamada.*
- *¡Vosotros podéis hacerlo!: confiar y acompañar.*

La necesidad de responder a la llamada

Algo ha sucedido en tu clase que ha cambiado radicalmente la cotidianidad. A partir de ese momento, los alumnos han comprobado que aquello que parecía alejado o fantástico lo están viviendo en su propia piel. Para ello, han sido fundamentales todas las ocasiones que has provocado para que reconocieran que el suceso estaba presente en sus vidas.

Lo que los guionistas describen como *primer punto de giro* responde al momento en el que como docente recapitulas todo lo sucedido desde que iniciaste el proyecto y les obligas a que decidan actuar.

Si hasta ahora has desarrollado numerosos espacios en los que los estudiantes han identificado lo mucho que saben sobre el tema y aquello que necesitan saber para conocer mejor todo lo que les has presentado, ha llegado el momento de plantear la siguiente pregunta: ¿Qué debemos hacer?

Llevar a los alumnos al *umbral* de la historia puede exigirte diseñar una nueva situación que apremie a la acción. Quizá recibáis un encargo externo para organizar unas jornadas o un evento. Tal vez sea la aparición de unos nuevos amigos que, como en el proyecto de los BIVNIS, instaba a los estudiantes a conocer el espacio.

Algunos recursos para obligar a tus alumnos a internarse en el *segundo acto* de tu proyecto pueden ser mucho menos artificiosos.

En el colegio se ha decidido que la excursión de fin de curso debe ser diseñada por los alumnos de 1.º de Bachillerato. Desde principio de curso, han tenido tiempo de hablar sobre este encargo y de pensar los destinos deseados.

Han expresado sus intereses, sus temores y las razones para optar por una u otra acción.

Un día, la tutora llega a la clase con un encargo importante que revolucionará la actividad del grupo. El claustro ha puesto fecha para que se materialice la propuesta que realiza el grupo encargado y este debe elaborar un informe con unas características muy exigentes. Debe incluir el destino, un estudio de costes, los trámites necesarios y una guía detallada en la que se recojan los contenidos de cada asignatura que se han de tratar en el viaje.

Con rostro serio, pero tranquilo, Fátima —la tutora— lee el escrito del claustro de profesores y los interroga:

—Chicos, es el momento de decidir si asumimos el reto. Tenemos poco tiempo y mucho trabajo que hacer, ¿os atrevéis a abordarlo?

Muchas veces, podemos usar agentes externos al centro que permitan trabajar colaborativamente con otros centros y entidades:

Hace poco más de un mes, sucedió algo importante en el centro. Durante la noche, un grupo de vándalos entró en las instalaciones y organizó un gran revuelo.

A la mañana siguiente, alumnos y docentes descubrieron con gran sorpresa las aulas patas arriba. Los desconsiderados visitantes no habían robado más que un par de cosas de poca importancia, pero habían revuelto todo el material. Incluso los trabajos de los estudiantes estaban desperdigados por el suelo, entre alguna botella vacía y restos de tabaco.

Tras la visita de la policía y la tarea de limpiar todo el desastre, los pasillos hervían en un sinfín de hipótesis. Algunos miraban con recelo a determinados jóvenes del barrio que merodeaban por el colegio con sus motos, por sus hábitos —para algunos— "sospechosos". Otros expresaban con vehemencia comentarios xenófobos contra la comunidad inmigrante del entorno, mientras que comenzaba a dispararse el rumor de que podían haber sido algunos alumnos del propio centro que buscaran destruir exámenes y vengarse de sus profesores.

El equipo docente estaba preocupado. Era necesario responder a este suceso de

forma decidida, evitando así que el centro pudiera ser visto como un elemento hostil al barrio. También era fundamental defender la integridad de un espacio al que tanto esfuerzo y cariño dedicaban día a día: "¡Es necesario protegernos y también hacer comprender que el centro es algo importante para el barrio! Aquí viven, durante muchas horas, los niños del barrio. Todo el mundo debe entender que es un espacio que se debe cuidar".

El equipo directivo elaboró toda una cartera de medidas para garantizar la seguridad del centro, pero antes de ello una profesora planteó una propuesta interesante: "¿Por qué no hacemos que sean nuestros alumnos los encargados de lograr que se perciba que este es su espacio, y los ayudamos a que sean ellos, como protagonistas, quienes propongan qué hacer?".

La idea no resultaba nada descabellada. Al equipo directivo le parecía una excelente oportunidad para mejorar sus relaciones con el entorno y abrir el centro a las familias y al barrio. Además, permitiría al equipo docente emprender un proyecto conjunto que quizá le invitara a explorar nuevas metodologías en las clases.

Llegó el día y cada tutor fue a clase con un encargo concreto:

— "Hoy nos reunimos en asamblea para estudiar el encargo que tenemos por delante. Necesitamos vuestra ayuda para solucionar este problema. Nadie conoce el barrio y al resto de los compañeros del centro mejor que vosotros".

Debemos diseñar propuestas concretas para mejorar la convivencia en el centro y también pensar cómo podemos integrar el barrio y las familias en lo que hacemos aquí cada día. No es una tarea fácil y exigirá que investiguemos sobre el barrio, sobre nuestras instalaciones. También deberemos ofrecer propuestas creativas que nos permitan diseñar actividades para realizar e invitar a padres y vecinos. Tendremos que investigar y aprender muchas cosas.

El reto es difícil, pero conseguiremos que nuestro centro se convierta en un espacio importante para el barrio y que se descubran todas las estupendas cosas que hacéis a diario.

Confiar y acompañar

Vogler habla del *sabio* o el *mentor* como ese personaje que aparece en el *viaje del héroe* al comienzo de la historia, y que ayudará al protagonista a emprender definitivamente la aventura.

Nuestros protagonistas —los alumnos— también necesitan de ese personaje que confíe en ellos y que se comprometa a ayudarlos en su emocionante reto.

En la mayoría de los casos, el papel de mentor te corresponde a ti como docente.

Nadie mejor que tú puede convencer a tus estudiantes de que son capaces de enfrentar el reto planteado. Para ello, les ofreces tu compromiso de acompañarlos, y también les haces ver la potencia del trabajo en equipo para conseguirlo.

Algo que he podido comprobar a lo largo de muchos años es que los docentes somos tremendamente autoexigentes con nuestro trabajo. La característica que más se repite entre el profesorado es que conoce claramente la importancia de su labor. Esto se refleja directamente en el nivel de autoexigencia que se imponen en su trabajo diario, y también en el estrés que viven día a día en la búsqueda de una respuesta similar por parte de su alumnado.

El compromiso que los profesores tienen, en general, con su labor es una de las grandes "joyas" de esta profesión. Un compromiso que los lleva a trabajar tardes enteras fuera de su horario laboral, y que no está suficientemente reconocido por quienes no entienden que la profesión docente es algo más que un trabajo: es una forma de vida. Esta extraordinaria actitud de exigencia genera un importante estrés que en muchas ocasiones se proyecta en los alumnos.

Cuando un docente prepara cuidadosamente una clase, ha revisado todos los contenidos que desea tratar. Ha diseñado las actividades y ha pensado cómo serán recibidas por cada uno de sus estudiantes, teniendo en cuenta que son distintos y que, por tanto, la forma en que debe presentar los contenidos también debe ser variada.

Además del tremendo volumen de trabajo que esto supone, el profesor debe enfrentarse a un importante nivel de estrés. Nadie garantiza que el trabajo llegue a buen puerto. Nadie puede asegurar que las actividades diseñadas tengan una acogida favorable por parte del alumnado.

El temor al fracaso en el docente puede llevar, en algunos casos, a desconfiar de la capacidad del alumnado para enriquecer el aprendizaje con sus propias aportaciones. Esto nos desvía a menudo hacia un camino sin salida en la enseñanza.

> *A la vez que los estudiantes reciben el reto, es importante que estos sepan que tú como docente crees en su capacidad para enfrentarlo y que cuentan contigo para hacerlo.*

No basta con diseñar cuidadosamente la puerta que les abrirá el proyecto. Deben sentir que están acompañados y que disponen de las herramientas para hacerlo. La más importante de todas es saber que cuentan con tu ayuda para liderar el proyecto.

Entender el papel del docente como alguien que acompaña y facilita el aprendizaje es una tarea que cuenta cada vez con más recursos a tu disposición. Las estructuras de trabajo colaborativo, la integración de las familias y del entorno, el trabajo colectivo entre distintos educadores y los recursos que aporta el centro en su conjunto son algunos

de ellos.

Capítulo dos

Segundo acto: sumerge a tus protagonistas en la aventura de aprender

Mis ojos buscan eso
que hace sacarnos los zapatos
para ver si hay algo más sosteniéndonos debajo.

Roberto Juarroz

En términos cinematográficos, el segundo acto es el que va a zambullir a los personajes en la aventura. Ya no hay vuelta atrás y las dudas iniciales de los alumnos se convierten en un cambio de actitud radicalmente distinto: superar los obstáculos que los separan de su reto.

Tu proyecto educativo no es distinto. Hasta ahora, has dado los siguientes pasos:

- Has dedicado tiempo y esfuerzo en identificar un tema que quieres que sea el eje de tu proyecto.
- Has analizado la potencia educativa que tiene para tratar tus intereses como docente (contenidos, objetivos, habilidades, etc.).
- Te has interrogado acerca de cómo este tema está presente en la vida cotidiana de tus estudiantes: ¿Qué dice el tema de tus alumnos?
- Has identificado a los personajes principales que van a protagonizar la narrativa del proyecto: ¿De quién habla la historia?
- Has ideado de forma general la historia, hasta el punto de que eres capaz de contarla en unas pocas líneas: *logline*.
- La aventura ha comenzado. Los alumnos han hecho suyo el reto que supone asumir el proyecto y has trabajado en torno a los miedos, las dudas y las dificultades que sienten a la hora de atreverse a emprenderlo.

Ha llegado el momento en el que ya no hay vuelta atrás y los alumnos se sumergen en el *segundo acto* de su proyecto educativo. En él deben enfrentarse a numerosos retos y experiencias que los llevarán a resolver problemas, trabajar cooperativa e

individualmente para investigar, crear acciones o productos, conocer nuevas realidades y aprender muchos de los contenidos que les proponías al principio.

Un buen guion no es el que mantiene el tema de forma estable pero ajeno al desarrollo de la trama. Esto podrá marcar la diferencia entre una buena historia o una mediocre, en la que tus alumnos solo serían capaces de ver, en las actividades que realizan, ejemplos más o menos artificiales de lo que ya sabían de antemano: "Un tema no debe permanecer en forma de discurso moral, añadido o incrustado en el guion, a través de diálogos o acciones ejemplares. *Las propuestas de reflexión deben encarnarse en las historias interiores y en la propia trama de la acción*"[34].

> *Recuerda el proyecto en el que Andrea —una adolescente de 15 años— es la protagonista de una relación amorosa en la que se interpone un personaje antagónico, que te podía servir para trabajar las relaciones de pareja y la desigualdad de género.*
> *Al plantearlo, lo primero que hiciste fue partir de las relaciones reales de tus alumnos adolescentes. Los casos de desigualdad te sirvieron para crear ese personaje que los invitaba a cuestionar sus propias relaciones.*
> *Vivir los avatares de los personajes les sirvió para reflexionar sobre el tema del proyecto. Es un excelente ejemplo de cómo el tema que estás proponiendo como eje del proyecto surge de la propia reflexión de los estudiantes. Sus particulares arcos de transformación son los que van dando forma al contenido que deseas tratar.*
> *Con este enfoque narrativo, has conseguido que, efectivamente, el tema se construya y se desarrolle de forma natural e interesante para tus alumnos. Esto no habría sido posible si la forma de plantearlo hubiera sido identificar los fenómenos de la desigualdad, y si el proyecto solo hubiera buscado reconocer ejemplos de algo que ya estaba totalmente definido desde el principio.*

Abriendo la puerta al segundo acto de tu proyecto

Abrir la puerta al *segundo acto* de tu proyecto educativo ha sido un momento importante para tus estudiantes. Han superado sus dudas y temores. Han confiado en ti como *mentor* en la aventura que les otorga la camiseta del *héroe*. Confían en ti como conductor del proyecto, pero eso no significa que sus expectativas se hayan satisfecho aún. Sin embargo, has conseguido algo realmente importante: sienten que vas a acompañarlos durante todo el tiempo.

Cuando llegan a casa y cuentan la propuesta, es muy posible que se encuentren con

una reacción de extrañeza por parte de los padres, al hallarse ante un modelo de aprendizaje distinto al que están habituados en la formación de sus hijos. Puede que sus familiares hayan apoyado esta iniciativa viendo la entusiasta reacción de sus hijos. Pero es seguro que su apoyo va acompañado de una mirada de recelo: "De acuerdo… ¡A ver en qué termina todo esto!".

Seguro que tus alumnos —tanto niños como adolescentes— no tienen tanta suerte con sus amigos. Cuando cuenten el proyecto en el que estáis embarcados, el asunto servirá para hacer algunas bromas. La desconfianza se acompañará de dudas sobre si servirá para la calificación final, o bien si solo servirá para perder el tiempo, con comentarios del tipo: "¡A tu profe se le ha ido la cabeza!". "¿Estás seguro?". "Muy bonito, pero al final te pondrá un examen ¡y ya está!". "¿De verdad te vas a fiar de él?".

Da igual la edad de tus alumnos. Si han atravesado el umbral, es que han confiado en ti. No importa lo seductora que sea la aventura que les propones. Han abierto la puerta al *segundo acto* porque confían en ti.

Lo primero que debes hacer es felicitarte. Entra en la sala de profesores y no ocultes la sonrisa de satisfacción de haber conseguido esto, porque es una de las cosas más importantes que te van a avalar como buen docente.

Hace años que insisto en una propuesta provocadora en cuantos espacios tengo la oportunidad de hablar: la formación de los docentes adolece de dos herramientas que deberían constituir sendas materias troncales en su formación: la *escucha* y la *complicidad.* Sería fantástico que alguna universidad se atreviera a incluirlas como asignaturas de referencia en la formación de los profesores.

Sobre la *escucha* ya hemos hablado. Cuando fuiste capaz de identificar el tema del proyecto, estabas demostrando ser capaz de ejercerla. También cuando atendías a los recelos para emprenderlo y a las dificultades que expresaban tus alumnos. Sus dudas no exigían una larga explicación de los motivos para hacerlo. Sabes que lo que estaban pidiendo era que fueras capaz de escuchar sus temores a la hora de abordarlo. El miedo a salir de su *zona de confort* pedía de ti que fueras capaz de escuchar y demostrar empatía, y a la vez, confianza en que ellos eran capaces de enfrentar el reto.

El otro "condimento" que tus estudiantes necesitan para atravesar el umbral hacia el segundo acto es la *complicidad.* Tus alumnos deben saber que vas a acompañarlos en todo el proceso. Que confías en ellos, no como un observador externo, sino que eres capaz de "remangarte" y trabajar con ellos codo con codo.

Un proyecto educativo exige mucho de tus estudiantes. Queremos que los aprendizajes que obtienen no queden reducidos a las cuatro paredes del aula. Buscamos que sean experiencias importantes en sus vidas, que los hagan revisar su forma de entender lo que les rodea y que se incorporen como algo valioso en su construcción

como personas.

Cuando los alumnos salen de clase no se apaga el interruptor del proyecto. Deben saber que tu interruptor tampoco lo ha hecho. Deben estar seguros de que cuentan con una persona que los va a acompañar en las dificultades y que no va a mirarlos únicamente con una actitud evaluadora. Solo decidirán aceptar tu propuesta si saben que cuentan contigo para ayudarlos con una actitud honesta y cómplice.

Cuando los estudiantes han decidido abrir la puerta del *segundo acto*, ¿qué esperan encontrar? Uno de los momentos más frustrantes que he vivido como docente al plantear proyectos educativos se localiza precisamente en este punto del proceso. Tras haber diseñado lo que sin duda era una excelente propuesta y haber acompañado a los alumnos a atravesar el umbral de una aventura fantástica, he centrado mi interés en elaborar una compleja trama de retos, propuestas de investigaciones y tareas: "¡Chicos, la tarea se complica! Si queremos recorrer este proyecto, debemos trabajar duro".

Mi cabeza como docente estaba centrada en todos los contenidos que quería tratar. Había conseguido que el grupo emprendiera la aventura. Debía aprovechar esta ocasión para trabajar duro y obligar a los alumnos a que tuvieran que entrar en una alocada carrera para rentabilizar el tiempo empleado hasta ese momento. Los contenidos que se debían tratar aparecían en mi cabeza como una urgencia. Sin embargo, *con esta actitud solo estaba siendo capaz de escuchar mis propios intereses como docente y no los que tenían mis estudiantes en ese momento.*

> *Cuando, después de muchas dudas, eres capaz de atravesar una puerta que te lleva a un espacio desconocido, lo último que esperas encontrar es una habitación que en nada mejora la que ya habitabas.*

¿Te imaginas que, tras decidir cambiar de trabajo y constatar que el actual no te aporta nada especial, encuentras otro que supone un espacio frustrantemente parecido? ¿Eres capaz de imaginar que, tras romper una relación amorosa y encontrar a otra persona que parece prometer experiencias enriquecedoras y emocionantes, lo único que encuentras es algo parecido a lo que ya tenías?

Tras abrir la puerta del *segundo acto* de tu proyecto, los alumnos esperan encontrar un fantástico mundo en el que saben que recorrerán retos, dificultades y trabajo duro. Pero lo primero que les gustaría encontrar es algo parecido a lo que Alicia ve al atravesar el espejo: un colorido mundo que invita a ser explorado.

Snyder describe una peculiar estructura de los guiones que me abrió los ojos en este punto. Su modelo es similar al desarrollado por el *viaje del héroe* y asume totalmente la estructura en tres actos. Sin embargo, lo que me llamó poderosamente la atención es que,

tras el primer punto de giro, abre un período que denomina *juegos y risas*, al que atribuye mucha importancia para el desarrollo de la trama. Es un espacio en el que los espectadores encuentran un refuerzo para la decisión de seguir viendo la película.

Hoja de tiempos de Blake Snyder

1. Imagen de apertura
2. Declaración del tiempo
3. Planteamiento
4. Catalizador
5. Debate
6. Transición al segundo acto
7. Trama B
8. *Juegos y risas*
9. Punto intermedio
10. Los malos estrechan el cerco
11. Todo está perdido
12. Noche oscura del alma
13. Transición al tercer acto
14. Final
15. Imagen de cierre

> *Todos aquellos que hablan sobre la estructura narrativa de un guion coinciden en que la mitad del segundo acto supone un punto importante: el* punto intermedio. *Será el que dirija la aventura hacia su resolución. Son los retos que debe salvar el héroe para volver renovado a la realidad, demostrando haber superado los desafíos que la trama le imponía. Sin embargo, antes de llegar al* midpoint *—o punto intermedio— Snyder describe este interesante espacio que abre esta parte de la narración:* juegos y risas.
>
> *Algunas páginas atrás, relataba un proyecto que surge tras un suceso singular: algunos vándalos habían entrado por la noche en el centro y habían producido un gran revuelo. Las sillas aparecieron tiradas por los suelos y, aunque no parecía haber desaparecido gran cosa, numerosos documentos estaban alborotados. Los incómodos visitantes se habían corrido una gran juerga en las instalaciones del centro. Tras valorar distintas opciones, el equipo docente decidió utilizar este acontecimiento para iniciar un proyecto que invitara a los propios alumnos a demostrar a todo el mundo que su centro era un espacio*

querido e importante para el barrio y para las familias. Serían los encargados de poner en valor lo mucho que hacían allí, día a día.

El primer punto de giro de este proyecto es el momento en el que, efectivamente, deciden emprender la tarea de demostrar a todo el mundo lo valioso que es ese espacio para ellos. Antes de esto, los docentes desarrollaron distintas actividades que hacían ver a los alumnos que ellos eran los auténticos protagonistas del proyecto: solo ellos podían conseguirlo, y lo harían con ayuda de sus profesores.

Tras abrir la puerta del segundo acto de su proyecto, ¿qué encontraron los estudiantes?

Una posibilidad de trabajo era hacer una sistematización —por grupos de alumnos— de las tareas y actividades que se llevaban a cabo. Organizar equipos que prepararan vídeos, campañas de difusión sobre el trabajo realizado, las estadísticas de calificaciones obtenidas para demostrar la utilidad de lo que allí hacían e incluso la laboriosa tarea de recabar las opiniones de antiguos estudiantes sobre su experiencia pasada en el centro.

Todo ello supondría un gran trabajo que orientaría el objetivo del proyecto y también permitiría a los docentes ocuparse de muchos contenidos curriculares que querían tratar: estimaciones y manejo de herramientas matemáticas, gráficos, empleo de aplicaciones de edición de vídeo, audio y textos. Podrían trabajar la composición plástica para la realización de carteles, el análisis del lenguaje publicitario, etc.

Si hubiera sido esto lo que se hubieran encontrado los alumnos tras atravesar el umbral del segundo acto, es muy posible que muchos de ellos se hubieran visto decepcionados. "Tras la puerta" no encontraron el fantástico mundo que les habían prometido, sino trabajo y más trabajo.

En vez de hacer esto, los docentes les proponen una primera actividad: hagamos un recorrido fotográfico y, cámara en mano, descubramos las bellezas que esconde nuestro centro.

Los estudiantes se organizan en equipos. El juego comenzará el próximo lunes y cada grupo deberá recorrer el centro y sus alrededores en busca de imágenes que descubran los maravillosos secretos que esconde nuestro centro. Cada imagen tendrá que estar acompañada de un título y todas compondrán una gran exposición-concurso que se montará en el muro exterior de la entrada al centro. Luego, se realizará una votación entre todos los miembros de la comunidad educativa —alumnado, familias, docentes, vecinos …—. Las secciones a concurso serán las siguientes:

• El rincón más bonito
• El lugar de la amistad
• El sitio más secreto
• El arca del conocimiento
• La sonrisa más deslumbrante
• El árbol de los abrazos
• El bocado más delicioso

Cuando el recorrido fotográfico termina, los docentes se felicitan. Todos los alumnos están encantados con el proyecto que han asumido. Incluso aquellos más reticentes han disfrutado en el juego. Es un momento fantástico para recabar del grupo todo aquello que conocen sobre el tema del proyecto. Para ello, los profesores utilizan las producciones de los propios alumnos. Las fotografías sirven para iniciar una gran lluvia de ideas sobre el barrio, el centro educativo, las familias, etc. Todo es recogido minuciosamente. También comienzan a plantearse preguntas orientadas a la tarea que se va a realizar. ¿Qué necesitamos saber y hacer para enfrentar el reto que tenemos delante?

Los docentes saben que ahora tienen constatado el interés decidido del grupo para emprender duras tareas de investigación, recogida de información, tratamiento de textos, imágenes o matemáticas.

Este momento del proyecto es fantástico, porque los alumnos confirman que entrar en la aventura es algo realmente interesante. Cuando Snyder describe esta fase del guion, lo hace de la siguiente forma: “La sección de ‘juegos y risas’ responde a las preguntas: ¿por qué he venido a ver esta película? ¿Qué es lo que mola de esta premisa, de este cartel, de la idea de esta película?”[35].

En términos cinematográficos, estamos en un período que llega hasta la mitad de la película —el *midpoint*—. Será a partir de aquí cuando se produzca un giro importante en la trama que llevará a los personajes a enfrentar los retos fundamentales que demanda la trama principal. Sin embargo, la potencia que tiene poner cuidado en lo que tus alumnos encontrarán, tras la difícil decisión de atravesar el umbral del primer acto de tu proyecto educativo, puede suponer el éxito o el fracaso del mismo. Una vez más, la *escucha* de lo que interesa a tus estudiantes y la *complicidad* con ellos constituyen la clave.

Vamos juntos en la aventura: peligros, amigos y enemigos

Un proyecto —al igual que una buena película— siempre ha nacido en torno a una buena idea. Es el *tema* central sobre el que se desarrollará la *trama principal*.

En términos educativos, hablamos de *eje del proyecto* para referirnos a *la ocasión* que hemos aprovechado para iniciarlo. El desarrollo del mismo lo constituyen el conjunto de *itinerarios del proyecto* que el grupo de alumnos emprende. En esos itinerarios investigan, crean productos, realizan informes, manejan procedimientos lingüísticos, matemáticos, plásticos, etc. Realizan acciones de todo tipo que los llevarán a vivir su aprendizaje como una auténtica aventura. Un reto que enfrentan y que los llevará a aprender.

Pero no viven la aventura solos. La idea del aprendizaje como un acto solitario que enfrenta a una persona con el currículo es algo que ya pertenece al pasado. Hoy sabemos que el aprendizaje es un acto fundamentalmente social. Los alumnos aprenden cuando acometen colectivamente una tarea.

Las distintas formas de entender el escenario educativo que les planteas, puestas en relación con el resto de los miembros del grupo, es lo que realmente provoca aprendizajes auténticos. Aprendizajes que se colocan en la base de la comprensión profunda de los fenómenos que observan a diario en sus vidas.

La dinámica narrativa de tu proyecto educativo se construye sobre la base de estas relaciones. Algunas de ellas se crean en torno al tema que has propuesto. En otras ocasiones, son tramas relacionales que recorren el proyecto de forma paralela, condicionando su desarrollo y también la respuesta de cada alumno a tus propuestas.

Los guionistas lo tienen claro. Cuando idean una historia, saben que habrá dos tipos de tramas. Por un lado, estará la *trama principal* y, por otro, un conjunto de *tramas secundarias* que vivirán los distintos personajes. Atender a estas *tramas secundarias* es fundamental para el relato, ya que —en la mayoría de las ocasiones— son las que tienen la llave de la resolución del mismo.

Snyder —siempre tan directo— no tiene dudas al respecto; la trama secundaria arranca con fuerza en el segundo acto y suele ser la “historia de amor” que se convierte en un auténtico “cohete propulsor” de la historia: permite introducir personajes nuevos y dar un nuevo enfoque a la trama principal.

Recuerda alguna de las películas que hayas visto últimamente. Seguro que eres capaz de diferenciar entre la *trama principal* de la película —que está condicionada directamente por la relación que los protagonistas tienen con respecto al *tema* de la película— y las *tramas secundarias* —que normalmente son historias paralelas que se crean a lo largo de la historia principal:

- Crean verdaderos *arcos de transformación* en los que las protagonizan: cambian radicalmente en sus relaciones y como personas.
- *Aportan algo valioso a la resolución* de la historia: son las relaciones entre los protagonistas y su exposición a la historia los que hacen posible un final para la

narración.

Para los profesionales del guion, la narración se desarrolla sobre las relaciones que establecen los personajes al enfrentarse al tema de la historia. Surgen así los tres tipos de conflictos que te he descrito en la primera parte del libro: *conflictos básicos, de relaciones* e *interiores*. Para los profesionales del guion, la narración se desarrolla sobre las relaciones que establecen los personajes al enfrentarse al tema de la historia. Surgen así los tres tipos de conflictos que hemos descrito en la primera parte del libro: *conflictos básicos, de relaciones* e *interiores*. La narración crece sobre esta estructura de relaciones, que es la que constituye la verdadera *lógica emocional* del relato.

Estas relaciones están condicionadas por la propia *historia colectiva de sus personajes*, por sus *metas interiores* y por la exposición de estos elementos a la *trama principal*. Cuando diseñan una historia, saben que es fundamental atender tanto a la trama principal como a las secundarias. De su desarrollo conjunto depende que el relato sea creíble.

> *El héroe no viaja solo y la solución al reto personal que le plantea la aventura no está exclusivamente en sus manos.*

Y, en educación, ¿cómo se tratan las relaciones?

Aceptar la importancia de las relaciones en el aprendizaje ha supuesto un largo camino. Hoy día casi nadie desestima las relaciones que se establecen en el aula como un elemento al que debemos prestar atención. *Cómo, cuándo* y *para qué* se incorporan las relaciones entre los alumnos al aprendizaje difiere según el enfoque didáctico que se siga. A continuación, analizamos algunas de ellas:

- **Las relaciones son un elemento que dificulta el aprendizaje**. Esta es una visión que entiende las relaciones como algo patológico en la enseñanza. El silencio, el trabajo individual, y la disposición de mesas y sillas favorecen esta idea. Aunque esta forma de entender el aprendizaje puede parecer superada en las escuelas del siglo XXI, no podemos afirmar que haya sido superada en su totalidad.

  Te propongo un ejercicio revelador: identifica, en tus propias clases —o en las de tus colegas docentes— cuánto tiempo pides que se guarde silencio y a qué tarea lo asocias. Luego, identifica el tipo de actividad con las descritas en la clásica taxonomía de Benjamin Bloom[36]. Por último, reflexiona sobre el tiempo que dedicas a actividades de aprendizaje que se sitúan en la base de esta taxonomía (memorizar, resolver problemas, etc.) y a aquellas que se encuentran en la cúspide de la misma (pensamiento crítico, creatividad, etc.). ¿Es posible trabajar estas últimas con la

ausencia de relaciones entre los alumnos?

- **Las relaciones son variables que intervienen en el aprendizaje y que hay que controlar.** Muchos docentes reconocen que las interacciones entre los alumnos son inevitables. Los grupos de jóvenes interactúan. Impedir sus relaciones es imposible. Para estos profesores, las relaciones espontáneas que se establecen entre los estudiantes tienen —en la mayoría de las ocasiones— un efecto negativo en el aprendizaje, ya que dificultan la atención del aprendiz sobre el contenido que se está tratando en ese momento.

  Desde esta óptica, los docentes entienden esta dificultad y, por tanto, la tienen en cuenta como una variable que deben asumir. Sigue siendo una visión que entiende las relaciones como algo "negativo" en el aprendizaje, aunque reconocen la imposibilidad de evitarlas. La solución es tener en cuenta los efectos *supuestamente negativos* que tienen e incorporar actividades de refuerzo que los compensen.
- **Las relaciones pueden ser un elemento didáctico al servicio del aprendizaje.** En los últimos años asistimos a una decidida corriente de opinión sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo. La idea de que aprendemos mejor juntos que en solitario se ha materializado en un cuerpo importante de investigaciones y también de recursos para ofrecer a los docentes.

  El enfoque cooperativo analiza los recursos que el trabajo conjunto puede aportar al aprendizaje. Para hacerlo, diseña minuciosamente la constitución de los grupos y las distintas rutinas que deben llevar a cabo estos para emprender tareas concretas. Además, describe un conjunto de herramientas de trabajo que permiten desarrollarlas: son las estructuras de trabajo cooperativo.

  En este caso, las relaciones son verdaderas facilitadoras del aprendizaje. El grupo se demuestra más eficiente para conseguir desarrollar una tarea y también para facilitar el aprendizaje de todos y cada uno de sus miembros. Para conseguirlo, el docente diseña actividades concretas, utilizando estas estructuras cooperativas.
- **Todo lo que sucede en el aula forma parte del proyecto**. Reconocer la potencia didáctica del trabajo en grupo supone un gran avance en la incorporación de las relaciones en el proceso educativo. Cuando recorremos las distintas fases de un proyecto de ABP, utilizamos de forma habitual las estructuras de trabajo cooperativo. Con ellas aumentamos la capacidad del grupo en la producción de ideas, la búsqueda de soluciones a problemas, el análisis de las distintas opciones, la elaboración de material conjunto, etc. En todos los casos las estructuras grupales facilitan el desarrollo de una tarea concreta. Sin embargo, esto no es suficiente.

  Tus alumnos han aceptado el reto que les has planteado. Primero se han reconocido en una realidad que les has puesto delante de los ojos. Luego, han descubierto que deben

actuar sobre ella. Se ha iniciado así un proyecto que puede durar semanas o meses. Es totalmente imposible que la inmersión en esta aventura no tenga consecuencias de todo tipo en sus ideas previas, sus metas interiores y también en la relación que establecen con el tema del proyecto, el resto de los miembros del grupo, con sus familias, etc. Controlar las relaciones de tus estudiantes no solo es una herramienta, sino que constituye la herramienta básica sobre la que aprenden. La labor del docente no es hacerlo, sino reconocerlo e incorporarlo como algo valioso en la experiencia de aprendizaje que están teniendo los aprendices.

> *Todo lo que sucede en el aula forma parte del proyecto. Los intereses, las emociones, las metas interiores de cada miembro del grupo y las relaciones que se establecen entre ellos pertenecen a la propia narración del proyecto.*

Dicho así parece una obviedad, pero no lo es. Asumir que todo lo que sucede en el aula forma parte del proyecto significa que las consecuencias de la inmersión en la aventura por parte de tus alumnos no están exclusivamente relacionadas con el tema que estáis tratando.

Cuando analizábamos el *primer acto* de tu proyecto educativo, reconocíamos en los estudiantes ese momento de rechazo inicial al reto que supone emprenderlo. Los comentarios desalentadores por su parte parecían denotar poco interés o desánimo. Detrás de ellos se encontraba algo que Vogler llamaba para su modelo del *viaje del héroe* el *rechazo a la llamada*.

Las relaciones de tus estudiantes son un elemento fundamental en el aprendizaje. Y no solo como herramientas facilitadoras del mismo, gracias a las tecnologías grupales.

> *Al enfrentarse al tema del proyecto, son las relaciones que los alumnos establecen entre ellos y con sus propias metas interiores las que permiten su desarrollo y, con él, el propio aprendizaje.*

Hace ya bastantes años que he incorporado el viaje como escenario de buena parte del aprendizaje con mis estudiantes. Comprometer las veinticuatro horas del día a un proyecto, en un contexto alejado de la vida cotidiana, produce en quienes lo viven unos efectos imposibles de ser reproducidos en un aula. Pero esto no es lo que esperan mis alumnos la primera vez que entran en clase.

Cuando los estudiantes llegan por primera vez a mis clases, han recorrido un largo camino en el sistema educativo. Han terminado la enseñanza obligatoria y la posobligatoria previa a los estudios superiores. Sus historias personales son muy distintas. Y lo son asimismo las motivaciones que los han llevado a formarse para ser

educadores.

La manera en que se sientan en sus sillas ante la nueva experiencia que tienen delante tiene mucho que ver con sus historias pasadas y presentes, con sus relaciones y sus expectativas. Muchas de ellas están más o menos elaboradas al llegar allí. Pero la mayoría están en continua construcción. No saben qué les deparará el nuevo curso. En su personal *mochila vital* llevan sus alegrías y sus frustraciones. A sus antiguos profesores y a sus compañeros. Y, también, sus actuales amistades, sus relaciones familiares, amorosas, sus aficiones, etc.

Hay dos preguntas que me gusta formular especialmente en este momento. Ambas buscan situar al protagonista del aprendizaje en quienes, sin duda, deben serlo: los alumnos. Sin embargo, no están acostumbrados. Esperan de forma unívoca que el protagonismo lo tengan el docente y el plan de estudios:

• *¿Qué queréis saber?*

• *¿Qué queréis hacer ahora?*

Estas cuestiones no parecen complicadas ni especialmente provocadoras. Las reacciones de los estudiantes ante las mismas, sin embargo, resultan sorprendentes.

En general, las cuestiones sobre las que demandan respuestas están relacionadas con los libros de texto, los exámenes, las calificaciones y las normas de asistencia. Una vez que obtienen esta información, alguien formula tímidamente un: "¿Y esto de qué va?". Cuando les contesto que "de formarse como educadores", descubro que lo que esperan es una respuesta en forma de índice de la asignatura, es decir, una relación de los temas para devorar con vistas a los temidos exámenes.

Un momento de máxima *tensión dramática* en esta etapa se produce cuando les comunico que no habrá exámenes y que ellos mismos se pondrán la calificación final, en función de las evidencias del aprendizaje que sean capaces de presentar. En este momento, las reacciones son muy distintas.

Algunos miran desconfiados, pero no toman la palabra. Han visto demasiadas películas en las que el final no se correspondía con el tráiler que las anunciaba. Otros se revelan ante lo que creen una gran injusticia: "¿Cómo vas a ser objetivo entonces?". Algunos de ellos desconfían de sus habilidades personales para demostrar su propio aprendizaje. Piensan que otros con menos méritos que ellos serán capaces de ofrecer mejores pruebas ante mis ojos de docente.

Algunos piensan que el grupo y las relaciones entre ellos serán el recurso que les permitirá sortear un desacostumbrado procedimiento. Quizá forjando grupos y amistades, entre algunos alumnos puedan enfrentarse al obstáculo principal: aprobar la asignatura. Sin embargo, algo tienen en común: el reto que han de superar posee una frontera. De un lado están ellos, y del otro, yo, su profesor. Todo esto cambia cuando

diseñas un escenario distinto para el aprendizaje.

Cuando viajas, todo cambia. Salir del centro educativo redefine los papeles de los docentes y de los alumnos. El aprendizaje no se produce a través de las tareas que el profesor impone a sus estudiantes. Tras ellas se descubre que la experiencia del aprendizaje es un camino que han de recorrer juntos, en el que solo hay una certeza: este viaje será un éxito en la medida en que todos lo construyamos así. Lo impredecible de la experiencia de viajar es similar a la capacidad que tienen los aprendices de enfrentarse a ella sintiéndose verdaderos protagonistas de la aventura que están viviendo.

La programación: elementos básicos del segundo acto de tu proyecto

Si has llegado hasta aquí, es seguro que te seduce la idea de convertir tus clases en una aventura. La narración es una poderosa arma para cambiar la vida en tu aula. Pero también es seguro que te asaltan dos cuestiones fundamentales: ¿Esto cómo se programa? ¿Esta forma de planificar la enseñanza es compatible con la formulación cerrada que exigen las programaciones didácticas?

Estructura de planificación básica de un guion	**Elementos básicos de una programación didáctica basada en proyectos**
Título de la obra	**Título del proyecto**
Logline ("Va de un tío que…"). Descripción resumida de la narración (un párrafo).	• Descripción breve del proyecto (un párrafo). • Contenidos curriculares implicados (de cada área de conocimiento). • Habilidades que se han de desarrollar (*softskills*): — El aprendizaje como proceso — Habilidades cooperativas — Habilidades ejecutivas — Pensamiento crítico — Pensamiento ejecutivo — Creatividad
Tema (hipótesis) Es la reflexión que subyace a la trama argumental. Supone una propuesta ética que simplifica la historia, entendida como una ganancia o una pérdida de felicidad por parte del protagonista.	**Pregunta generadora (hilo conductor)** Es la pregunta, reto, o problema al que los alumnos se enfrentan y que supondrá el disparador del proyecto. También asegura la comprensión profunda del objeto del mismo.
Trama (tesis)	**Planificación general del proyecto**

Es el argumento completo de la obra. En ella se explica la estructura del relato (lógica estructural) y el interés que provoca (lógica emocional). **Subtramas** Son las historias de relaciones que giran en torno a la trama principal (o influyen en ella). **Arcos de transformación** Son los cambios que experimentan los personajes a lo largo de la historia.	• Organización de equipos de trabajo, individual y en gran grupo. • Temporalización de actividades. • Planificación de actividades. • Estructura de evaluación (diaria, semanal, final, autoevaluación). • Producto esperado (puede ser previsto al inicio del proyecto o desarrollado a lo largo del mismo, en función del tipo de proyecto que se deba llevar a cabo).
Elementos de producción implicados En la elaboración del guion no se trabajan estos elementos, ya que se analizarán en función de la viabilidad comercial de la obra: costes, localizaciones, trabajo de arte, presupuestos, etc.	**Recursos** • Recursos materiales, humanos e infraestructuras. • Arquitectura del proyecto (vehículo de documentación y difusión del mismo: blogs, web, paneles, portafolios, etc.).

Los últimos años se están caracterizando por presentar una mayor flexibilidad en las formas de plantear las programaciones didácticas para adaptarse a los nuevos intereses en la enseñanza, centrados en el desarrollo de competencias. La reproducción de contenidos está siendo sustituida por la búsqueda de la comprensión profunda de los mismos, su contextualización, etc. Todo ello tiene consecuencias en las programaciones didácticas, que se han encontrado con la aparición de conceptos novedosos como *hilos conductores, metas de comprensión*, etc.

Frente a la idea de que la programación debe ser algo minuciosamente cerrado, donde se detalla momento a momento todo lo que va a pasar en el aula, se está evolucionando hacia una visión más interesante. Una programación tiene que ser aquella que sabe contestar a las preguntas fundamentales que permiten decidir emprender un proceso de enseñanza.

Sin duda, cada centro, incluso cada equipo docente, incorpora algunas de esas cuestiones que considera necesarias en su particular contexto educativo. Pero otras deben estar presentes de forma obligatoria para asegurar el éxito de la planificación. Una vez más, nos encontramos con que son bastante similares a las que realizan los dramaturgos cuando esbozan las ideas generales de un guion cinematográfico.

Cuando planifiques un proyecto desde un punto de vista narrativo, tu interés debe centrarse en aquellos hitos que suponen lo que podríamos denominar como *puntos*

calientes de la historia a la que estás enfrentando a tus alumnos. Esto es mucho más importante que la planificación minuciosa de todas y cada una de las actividades que se realizarán. Junto a los *puntos calientes* debes tener presente, además, que estos obligarán a tus estudiantes a trabajar con aquellos *contenidos curriculares* que has decidido introducir en el proyecto.

"Puntos calientes" en la planificación de una pronarración

Planteamiento del desafío

En el planteamiento del proyecto debes incluir las exigencias que consideras imprescindibles para poder trabajar aquellos objetivos educativos que te mueven a proponer el proyecto. Esto puedes hacerlo poniendo condiciones al producto final (si es que está presente desde el inicio del proyecto), o planteando un escenario que obligue a tus alumnos a trabajar determinados contenidos (p. ej., deben asistir semanalmente a una reunión general en la que expongan con datos y cifras los resultados de una investigación que les permita avanzar en la historia, la redacción de escritos, exposiciones orales, resolución de problemas, desarrollo de prototipos, maquetas, etc.).

Organización de los itinerarios

La aventura del *héroe* la recorren tus alumnos. Para ello, es posible —y deseable— que propongan distintos itinerarios que confluyan en una acción final conjunta. Estos itinerarios deben seguir una estructura de trabajo que tu planificas previamente, de manera que asegures que obliga a tus estudiantes a desarrollar los objetivos educativos que te has propuesto al iniciar el proyecto. Para hacerlo, determinas la estructura y el funcionamiento de los equipos de trabajo, los roles que deben desempeñar, la dinámica de la evaluación diaria y semanal, y la rendición de cuentas de su trabajo y de ti mismo ante el resto de los compañeros.

Puntos de giro

Frente a un modelo de programación tradicional, en una pronarración no se programan todas y cada una de las actividades que realizarán tus alumnos de forma previa. Estas dependerán mucho de los itinerarios que elijan para vivir su aventura. Pero, previamente, es importante que tengas definidos aquellos momentos que supondrán nuevos retos o giros en el proyecto.

Estos puntos de *giro* de tu proyecto debes planificarlos cuidadosamente, ya que son los que van a garantizar que el proyecto satisfaga tus necesidades educativas concretas (contenidos que se han de tratar, herramientas que se deben usar, habilidades que se quieren conseguir, etc.).

Los puntos de giro de tu proyecto pueden ser nuevos retos que se encuentran tus alumnos, la exigencia de modificar los equipos de trabajo para obligarlos a colaborar, la presencia de expertos, la aportación de materiales novedosos, informaciones, pistas, nuevos retos, etc.

Midpoint

Hacia la mitad del proyecto, tus alumnos deberán enfrentarse a la urgencia por resolver el reto

final que los llevará a concluir su aventura con éxito. En muchos casos, el reto no ha cambiado desde su planteamiento inicial, pero será necesario que hagas visibles para ellos las condiciones que deben cumplirse para que esto suceda. Organizar el tiempo de trabajo final e invitar a que este concluya con unas características que has planificado desde el principio. En este momento, el trabajo de tus estudiantes se orienta a la realización de un producto final y el reto es poder llevarlo a cabo en el tiempo prefijado y con las condiciones necesarias.

Vuelta al mundo ordinario

El proyecto termina con la vuelta al mundo ordinario. Esto supone obligar a tus alumnos a que lleven a su realidad cotidiana lo aprendido en la aventura que han vivido. La acción final del proyecto debe hacer visible el producto conseguido con este proceso, y que el mismo tenga impacto en su entorno. Puede ser la realización de una actividad en el centro, una campaña solidaria, la modificación de hábitos en su entorno familiar o la simple difusión de lo vivido como muestra del aprendizaje obtenido. Lo importante es que "el héroe cuando regresa ya no es el mismo. Ha cambiado y su realidad también".

Arquitectura del proyecto

La planificación del proyecto exige que posea un soporte que permita vivirla como una narración. Para hacerlo, debes planificar cuál va a ser ese soporte y cómo se va a construir colaborativamente por parte de tus alumnos. Puede ser un blog, una red social, un panel o la elaboración de portafolios individuales o grupales, etc.).

¡Todo está perdido!: la muerte del mentor

En términos educativos, el período que transcurre desde el momento en que tus estudiantes aceptan la aventura y el punto medio (*midpoint*) es de vital importancia. Se han encontrado en un escenario nuevo que los invita a seguir avanzando en la trama que has diseñado. Deben organizarse como grupos de trabajo y los retos son muchos, pero estimulantes.

Deben identificar todo lo que ya saben sobre el tema planteado para avanzar en la aventura y triunfar como *auténticos héroes*. Para hacerlo, van a descubrir dos valiosas herramientas:

1. La necesidad de trabajar colaborativamente.

2. No existe una única respuesta para una única pregunta.

1. Trabajar juntos

Como hemos visto, la gran herramienta de la que disponen tus alumnos para vivir la aventura del proyecto es el trabajo cooperativo. Sin embargo, son escasos los grupos de estudiantes acostumbrados a emplear la cooperación como herramienta básica para el aprendizaje y no podemos culparlos de ello. Pesan sobre ellos décadas de modelos de

enseñanza tradicional en las que las distintas actividades de aprendizaje que han realizado no tienen el mismo valor.

Existen tres variables —en la enseñanza tradicional— que enjuician las tareas que realizan los alumnos otorgándoles mayor o menor credibilidad en términos de aprendizaje: *el trabajo aislado, que se realice en la institución educativa y con la presencia física del docente.*

En otro trabajo[37], identificaba el crédito que estas actividades tienen en función de si se realizaban de forma autónoma, incluso fuera del aula, por parte de los estudiantes, y la capacidad de los mismos para realizarlas individualmente de forma aislada[38].

En la parte más alta del crédito académico se sitúan las clases organizadas y dirigidas por el docente en el espacio cerrado del aula. No ocurre igual con las actividades que se realizan de forma conjunta entre varias clases, que suelen tener menos crédito, para los centros educativos tradicionales, en términos del aprendizaje que implementan. Mucho menor es la importancia que se da a las actividades extraescolares, cuyos aprendizajes no son tenidos en cuenta en el proceso evaluador. Las actividades que se llevan a cabo en horarios de recreo o las que se producen fuera del entorno educativo se sitúan como las de menor crédito en términos académicos.

En una visión tradicional de la enseñanza, el docente solo evalúa el aprendizaje en aquellas actividades en las que está presente y, de forma individual, con cada alumno, pero cuenta con una prolongación del tiempo para facilitar la memorización y el entrenamiento de sus alumnos: los deberes para casa.

Estos se realizan fuera del horario lectivo y, por tanto, en una de las situaciones de aprendizaje que menor crédito académico tiene. Así, es normal que los productos de estas actividades se encuentren habitualmente bajo la sospecha de no haber sido realizados por el estudiante en cuestión: "Quizá le hayan ayudado sus padres…, hay que hacer un examen para comprobarlo". Los productos realizados en casa tienen escaso valor con relación a la calificación, si el alumno no es capaz de demostrar que puede reproducir, en presencia del docente y en el centro educativo, el objeto del mismo. Por tanto, se diseñan actividades que permiten comprobarlo de forma *individual*, en la *institución educativa* y *en presencia del docente*: los exámenes.

Estas actividades extraescolares están totalmente planificadas y dirigidas por el docente sin tener en cuenta las variables contextuales donde se producen. El docente no puede controlar estos elementos y se limita a aconsejar las condiciones que considera óptimas para el estudio en casa. Lo hace sin conocer, en la mayoría de los casos, la infinita variabilidad en las situaciones familiares, los modelos relacionales que ponen en juego y los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Esto choca frontalmente con la realidad actual. Las estructuras familiares, contextuales, relacionales y de actividad de nuestras nuevas generaciones han cambiado radicalmente.

Como hemos visto anteriormente, esta visión de la enseñanza es totalmente opuesta a la que sostiene el modelo narrativo, en el que solo el trabajo cooperativo puede convertirse en el arma que permitirá a los alumnos afrontar la aventura que tienen por delante.

Para hacerlo, tus estudiantes han localizado los distintos itinerarios del proyecto. Además, identifican el conocimiento que poseen grupalmente en torno a él y todo lo que les resta por conocer para poder vivir la aventura como lo que son: los *héroes que la protagonizan*. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones carecen de las herramientas que les permiten trabajar juntos.

Deben entender las tareas que han de realizar, secuenciarlas, plantearse objetivos a corto y a medio plazo, y ser capaces de organizarse, asumiendo roles distintos en función de sus capacidades e intereses. También deberán ser capaces de ofrecer sus avances al resto del grupo o clase. Y tendrán que identificar indicadores de evaluación que les permitan comprobar si van por el buen camino o han perdido la orientación deseada.

Para que todo esto suceda, es necesaria tu ayuda como verdadero *mentor* de la aventura. Hoy son muchas las herramientas de las que dispones para conseguirlo:

dinámicas de grupo, juegos, actividades basadas en las distintas inteligencias, estructuras de trabajo cooperativo, etc.

Es muy posible que en este momento tus alumnos estén esperando a que les digas qué tienen que hacer, que les ofrezcas distintas actividades o les organices la tarea que han de realizar de forma cerrada y totalmente dirigida. Sin embargo, es mucho más interesante hacerles comprender que el papel que tienes como *mentor* de la aventura es el de ayudarlos a organizar el trabajo. Secuenciarlo, ofrecerles herramientas para que ellos mismos se planteen metas. Diseñar una estructura estable de organización de los tiempos de trabajo y de rendición de cuentas ante el grupo. Facilitar su trabajo organizando equipos cooperativos y estructuras de trabajo que les permitan avanzar de manera autónoma en el itinerario que han decidido emprender.

Es el momento de organizar el tiempo de trabajo, planificando los tiempos semanales en los que cada grupo deba exponer al resto sus avances. De diseñar materiales de autoevaluación individual y cooperativa para que deban reflexionar sobre su trabajo semanal. Y, también, de establecer las condiciones que consideras necesarias para esa presentación: material de apoyo, exposiciones orales, escritas, etc.

La propia dinámica del trabajo grupal debe verse facilitada, ofreciendo al grupo la organización de equipos que se identifiquen con los distintos itinerarios elegidos. La utilización normalizada de estructuras de trabajo cooperativo, juegos, rutinas de pensamiento, etc. constituye un conjunto de herramientas valiosas en las que debes entrenar a tus alumnos. Asimismo, debes ofrecerles la posibilidad de jugar con la organización simultánea de grupos heterogéneos y homogéneos. Para hacerlo, puedes invitar a que cada grupo cooperativo designe distintos roles de forma que tus estudiantes puedan trabajar en unos u otros, en función del desarrollo del proyecto.

> *Un grupo de sexto de Primaria está desarrollando un proyecto que invita a los alumnos a organizarse por equipos cooperativos para dar respuesta a un reto que se les ha planteado: deben defender una "idea genial" para modificar una parte del patio de recreo. Cada grupo avanza en una dirección distinta. Para ello, utilizan diferentes estructuras de aprendizaje cooperativo que les facilitan su labor —lápices al centro, 1-2-4, folio giratorio, etc.—. Además de esto, Manuel, su profesor, les ha pedido que cada grupo designe internamente los distintos roles. Uno de los miembros del grupo deberá ser el agente de comunicación, otro el economista, otro el enlace con la comunidad, otro el encargado del material, etc.*
>
> *La idea de Manuel es establecer tiempos distintos para la actividad que realizan en cada grupo cooperativo (heterogéneo) y que, alternativamente, se reúnan los*

grupos de "expertos" para colaborar entre los diferentes grupos (homogéneo).

Como hemos visto, la dinámica de la aventura que viven los estudiantes no está exenta de conflictos. Esto es realmente interesante para el aprendizaje. En términos narrativos, asistimos a la aparición de verdaderas "tramas B" (o *subtramas de relación*) que intervienen directamente en la historia, haciendo que el proyecto conecte cada vez más con los propios protagonistas de la historia: tus alumnos.

Añadamos a todo esto que, como líder del proyecto, puedes hacer surgir nuevos personajes que ayudan o dificultan el trabajo de cada itinerario. Puede tratarse de la aparición de una nueva dificultad en la propuesta planteada, o la visita al aula de un experto o de un personaje inesperado.

2. Hay muchos caminos para resolver un mismo enigma

Los alumnos están habituados a encontrarse con un docente que les plantea retos que deben resolver en clase. Cuando esto sucede, esperan que el profesor les indique el camino correcto para resolverlo y cada una de las tareas que deben realizar. Sin embargo, un proyecto, la aventura de aprender, ha embarcado a tus estudiantes en distintas direcciones. Esto es especialmente interesante, ya que los obliga a reconocerse como verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje. También exige por tu parte asumir un modelo "incómodo" para la enseñanza tradicional: no existe una única respuesta acertada para cualquier pregunta.

Cuando los alumnos hayan decidido el itinerario que van a emprender en el proyecto, han tenido la obligación de defenderlo delante del resto de la clase y del propio docente. Tú, como profesor, has sopesado todo aquello que van a aprender en su desarrollo, y también han debido ser capaces de ofrecer argumentos suficientes para que tanto tú como el grupo en su conjunto, podáis valorar su trabajo como una parte importante del *viaje de héroe* que están emprendiendo de forma conjunta.

El desarrollo de las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, creativo y ejecutivo es posiblemente el más necesario para tus alumnos. Ser competentes a la hora de ofrecer diferentes itinerarios para resolver un mismo problema los sitúa en las mejores condiciones para ser capaces de aprender en distintas situaciones y contextos. Pero ello exige un importante cambio de mentalidad en el rol que debes asumir como docente con relación a tus estudiantes.

Blake Snyder describe un momento crucial en las historias —previo al *midpoint* (punto medio de la aventura) —que se identifica con este hecho. Es el momento del "todo está perdido". Un momento crítico en la narración en el que las dificultades parecen insalvables y el *héroe* es consciente del reto al que se enfrenta. Snyder, en su

original vocabulario, llama a este momento “el soplo de la muerte”[39]: El protagonista se ve derrotado por las dificultades y todo parece perdido.

Este momento suele estar acompañado de un fenómeno realmente interesante en términos cinematográficos y también educativos: *la muerte del mentor*.

En las historias de cine es el punto en el que mueren los mentores y sus pupilos están llamados a descubrir que pueden triunfar solos. “Que siempre estuvo en su mano. La muerte del mentor allana el camino para demostrarlo”. Es el caso de la muerte de Obi-Wan Kenobi, en *La guerra de las galaxias*. A partir de ahí, Luke Skywalker está solo. Ya no cuenta con un mentor que le pueda decir qué hacer, pero cuenta con las herramientas necesarias para hacerlo.

Tranquilo, en un proyecto educativo no necesitas inmolarte. Cuando hablo de “la muerte del mentor” me refiero a un punto de inflexión importante en el debes redefinir tu papel.

Hasta este momento, los alumnos se han visto guiados por ti en cada paso. Has provocado el nacimiento del proyecto, has diseñado los grupos de trabajo e identificado los contenidos curriculares que deben trabajar. También has valorado cada itinerario propuesto por tus estudiantes y lo has cotejado en términos de potencia educativa. Las herramientas que has ofrecido para el trabajo cooperativo han sido desarrolladas siguiendo tu liderazgo, y también has determinado las condiciones que cada grupo debe asumir en relación con la rendición de cuentas: has determinado la estructura organizativa, de evaluación y de trabajo cooperativo.

Asimismo, has entrenado a tus alumnos en las herramientas para hacerlo. Para ello, has debido aportar y diseñar múltiples ejemplos y actividades en los que los estudiantes se han dejado guiar por ti en cada momento. Ahora es tiempo de asumir un papel distinto en el liderazgo del proyecto: el mentor debe morir. “¡Ya sois capaces! ¡Disponéis de las herramientas necesarias y yo creo en vosotros! ¡Vosotros sois los protagonistas de la aventura!”

Sin embargo, la *muerte del mentor* se produce solo en cierto modo. Al igual que en decenas de películas, el mentor puede renacer en un momento necesitado de la acción, o reaparecer en forma de legado que da la clave para la resolución del problema. Tú puedes jugar libremente con el papel que creas necesario desempeñar en el desarrollo del proyecto, en función de la propia dinámica de trabajo de tus alumnos. Pero lo que determina a esta etapa como la que puede abrir la puerta de acceso a la segunda mitad del relato es tu capacidad para reformular tu papel como líder del proyecto.

> *Una de las principales características que definen un proyecto educativo es la capacidad del docente para reformular su papel de liderazgo en el mismo.*

Al comenzar el libro, te hablaba de dos capacidades que deberían ser los ejes de nuestra labor como docentes: la *escucha* y la *complicidad*. Desgraciadamente, no forman parte de nuestra formación como educadores; sin embargo, es el momento para retornar a ellas como las herramientas que te proporcionarán una interesante oportunidad de reflexión en el proyecto que estás liderando.

Los *héroes* de la aventura de aprender son tus alumnos y ellos deben empoderarse en la narración. Es el momento de cuestionar algunos elementos claves en nuestro papel como profesores. Solo un grupo que se sienta protagonista de la aventura que está viviendo puede recorrerla con garantías de éxito en su aventura.

Reformular tu papel como docente exige tener claro que ya has planteado las condiciones que deben darse para que la aventura cumpla tus expectativas. Y, también, que apostar por este modelo de enseñanza requiere creer en que tus alumnos son realmente capaces de vivirla, y aprender todo lo que sabes que es importante en este momento.

Abandonar el espacio de confort que supone dirigir cada una de las actividades que los estudiantes realizan es, sin duda, un reto personal y profesional. Pero ¿cómo asumirlo? Te invito a que reflexiones sobre algunos elementos que materializarán un cambio significativo en tu papel como docente.

	Docente tradicional	**Pronarrador**
El espacio	El aprendizaje se realiza dentro del aula. Es el espacio que asegura el crédito académico de lo que se enseña.	Aprendemos en todos los lugares. Las experiencias de aprendizaje que los alumnos viven fuera de las aulas pueden ser tan ricas como las que se experimentan dentro. La ausencia del docente en las mismas no resta su potencia como fruto de aprendizajes auténticos.
El tiempo	La organización del tiempo de aprendizaje está diseñada de forma minuciosa por parte del docente. Esta se concreta fundamentalmente en el horario de permanencia en el aula.	Para tus alumnos no es posible sustraerse de vivir la aventura que les has planteado en las distintas horas del día. El tiempo de aprendizaje de tus estudiantes tiene que ver con su percepción subjetiva de las experiencias que habitan y no del horario lectivo.
El error	El error es algo que en la enseñanza tradicional se debe evitar y reprobar, se	Las buenas historias están plagadas de errores, tropiezos y nuevos intentos para superarlos. El error es el arma más

	pretende conseguir que no se produzca. La herramienta que emplea para conseguirlo es, fundamentalmente, la calificación.	poderosa para que se produzcan aprendizajes auténticos. Aprendemos más de lo que percibimos como errores que de los aciertos.
La evaluación	La enseñanza tradicional entiende la evaluación como el momento de valorar la adquisición final de los contenidos de aprendizaje previstos. Está orientada exclusivamente a la calificación final y la rendición de cuentas.	Evaluar no es calificar. El objeto fundamental de la evaluación es facilitar procesos de reflexión en tus alumnos sobre sus propios aprendizajes. Los instrumentos de evaluación deben ser continuos. Deben ser provocadores de reflexión para tus estudiantes sobre su propio caminar en la aventura del aprendizaje.
La cooperación	El trabajo en grupo es subsidiario del que el alumno es capaz de realizar individualmente. No se evalúa la cooperación excepto en la medida en que es capaz de facilitar la obtención de mejores resultados de forma individual.	Aprendemos mejor juntos que individualmente. La cooperación es una habilidad deseable y tremendamente potente como herramienta de desarrollo personal para tus estudiantes. No siempre puedes controlar todo lo que sucede en un grupo cooperativo, pero puedes establecer estructuras que faciliten su desarrollo y su utilidad para el aprendizaje de tus alumnos.
La toma de decisiones	En la enseñanza tradicional todas las decisiones las toma el docente, que controla el máximo de variables posibles para garantizar que los procesos siguen su diseño cerrado.	La aventura del proyecto invita a los alumnos a que tomen sus propias decisiones para resolver el reto que tienen delante. Tu tarea como docente es diseñar la estructura que permite facilitar una toma de decisiones adecuada a la tarea que se plantea, no ser la fuente de dichas decisiones.
Las fuentes de conocimiento	El docente es la única fuente de conocimiento fiable. Para asegurar esto, él es quien ofrece, de forma cerrada, todas las fuentes de información que considera adecuadas.	El estudiante accede libremente a cuantas fuentes de información considere valiosas para el desarrollo de la tarea que desarrolla. Tu papel como docente es ofrecer contraste entre las mismas en términos de calidad, y complementarlas con otras que no hayan sido tenidas en

		cuenta por tus alumnos.
La apertura del aula a la comunidad	El entorno del aprendiz es una variable que hay que aislar para conseguir que el aprendizaje se adecue a la planificación cerrada del docente.	Aprendemos como vivimos: en comunidad. Las experiencias de aprendizaje ricas son las que plantean un continuo entre todos los ámbitos de la vida del alumno. Lo que el estudiante aprende debe tener utilidad en su vida cotidiana. Es necesario invitar a los alumnos a que intervengan decididamente en la comunidad como parte fundamental del aprendizaje.

> *La muerte del mentor supone un interesante espacio de reflexión para el docente. Los alumnos dejan de verse dirigidos y pasan a sentirse escuchados y acompañados por un líder participativo y empático que los anima. Los héroes son ellos. Ellos pueden resolver los retos que la aventura les pone delante de los ojos. ¡No hay un único camino!*

El *midpoint*. Estamos en la recta final de la aventura y todo se complica: el gran reto

La mitad de la historia (*midpoint*) supone un importante punto de inflexión en el relato. A partir de aquí, las cosas no pueden más que mejorar. En la mayoría de los casos, el protagonista ha perdido la tutela del mentor y vive un momento de incómoda desolación. Es el punto en el que el *héroe* renace, sabiéndose capaz de enfrentar la aventura, aclarando definitivamente sus metas. El objetivo aparece claro ante sus ojos y se abre a la segunda mitad de la historia, sabiendo que enfrenta nuevos retos, pero con la mirada puesta en su propósito. Será al final del segundo acto cuando se enfrentará a un *segundo punto de giro* —como lo denomina Linda Seger— (*segundo plot point* o *segundo umbral*), en el que la historia se resuelve abriéndose al tercer acto y al *clímax* final.

En términos educativos, es una parte muy interesante del proyecto. Ten en cuenta que en ese momento tus alumnos han expresado sus dudas con relación a la capacidad para enfrentar el reto que supone avanzar en la historia sin la tutela efectiva del mentor. Tu papel se ha redefinido y ellos se saben los encargados de llevarla a buen puerto.

Tu reflexión en torno al papel que decides desempeñar como docente es decisivo para crear un clima que permita generar ideas nuevas, y que los estudiantes renazcan en su interés por dar una solución a tu propuesta creativa y personal. También es el momento de desplegar todos los recursos a tu disposición para que no caigan en el desánimo.

El grupo debe poder expresar sus emociones en torno al desarrollo de la aventura: ¿Qué los inquieta? ¿Cuáles son sus temores? ¿Qué conflictos se les plantean? ¿Cómo están funcionando los equipos de trabajo?

Un proyecto es un proceso que normalmente recorre un mínimo de uno a tres meses. Durante este tiempo, los alumnos no han estado exclusivamente trabajando en el proyecto en todas sus clases. Han debido compaginar el esfuerzo que les supone el proyecto con otras clases que empleaban otros recursos metodológicos. La organización del tiempo dedicado al proyecto es muy variable y depende de las decisiones que toméis como equipo docente. En algunos casos, todos los profesores deciden participar en el proyecto y deben dedicarle mucho tiempo. En otros, hay compañeros que no creen conveniente participar en el mismo y los alumnos deben convivir con una realidad diaria que los inquieta. Incluso en el caso de que todo el equipo tome la determinación de participar en el proyecto, es seguro que decidirás dedicar parte del tiempo lectivo semanal a desarrollar contenidos propios de tu asignatura, utilizando otros recursos metodológicos que consideras más acertados para lograr determinados fines[40].

En este contexto es habitual que el ánimo de tus alumnos tenga altibajos con relación al compromiso con el proyecto. A esto debemos añadir la inseguridad que les crea sentirse libres de la guía del mentor.

Para el desarrollo de esta fase del proyecto, es muy interesante provocar un *detonante* que aclare los objetivos que se pretenden, proponiendo un gran reto final. Puede aparecer un personaje nuevo que les aclare el enigma. O puedes ser tú, como su líder, el que ofrezcas recursos o informaciones nuevas que los orienten definitivamente. En cualquiera de los casos, nuestros *héroes* deben salir reforzados en su compromiso con la aventura y con el horizonte despejado en cuanto a lo que pretenden y a su capacidad para terminar triunfando.

> *En las últimas semanas, tu grupo de estudiantes ha estado embarcado en un emocionante proyecto: el diseño de su viaje de fin de curso. Para hacerlo, se han encontrado con muchas exigencias que vinculaban su actividad con importantes contenidos de las distintas asignaturas. El proyecto se está desarrollando según tus planes, pero un día, al llegar a clase, proyectas un vídeo que añade algo inesperado. En él se muestra una realidad que había pasado desapercibida para tus alumnos. La ciudad que vais a visitar tiene un inusual exceso de perros vagabundos.*
> *Las imágenes muestran la vida de estos animales deambulando por las calles, y también explican los peligros que supone para los habitantes de la ciudad: enfermedades, incidentes, etc. Los alumnos quedan impactados.*

Tras comentar el vídeo, les preguntas sí reconocen esta realidad también en su ciudad. Muchos han visto situaciones parecidas, aunque no tan extremas. Deciden que deben hacer algo y se preguntan: "¿Qué podemos hacer?".

El proyecto da un giro radical. Sin perder de vista todos los objetivos que se había propuesto para realizar el viaje, el grupo ha encontrado un interés compartido. Las ideas se suceden:

— "Hagamos un documental con las imágenes que podamos recoger".

— "Será necesario planificarlo bien".

— "Debemos informarnos sobre la situación real de los animales `callejeros´ en la ciudad que vamos a visitar. También en la nuestra".

— "Realicemos un documental del viaje y luego promovamos en el centro una campaña de sensibilización sobre este problema".

Las rutinas de evaluación pueden ayudar a tus alumnos a terminar el segundo acto como triunfadores

La evaluación es la auténtica *espina dorsal* de un proyecto educativo. Es el recurso que permite a tus estudiantes y a ti mismo reflexionar sobre los aprendizajes que se están desarrollando. Es interesante elaborar rúbricas precisas de cada momento del proyecto que posibiliten tanto la valoración de la actividad de los alumnos con relación al proyecto como la de los propios docentes[41].

Para conseguir que la evaluación se convierta en el eje transversal del proyecto, disponemos de una herramienta especialmente adecuada para el modelo narrativo que estamos desarrollando: el *portafolios*.

El *portafolios* no es un instrumento de evaluación. Es una manera de documentar el aprendizaje de tus alumnos mediante diversos instrumentos. Los que utilices se deben adaptar a tu criterio experto. Las características de tus estudiantes, los hábitos organizativos y tus propios recursos como docente determinarán qué instrumentos emplearás.

El modelo de *portafolios* que te propongo para el desarrollo de tu proyecto tiene cuatro apartados que albergarán la documentación del aprendizaje de tus estudiantes. Esos apartados se exponen con detalle en la segunda parte del libro.

La elaboración del *portafolios* debe ir acompañada de una *rutina de evaluación* perfectamente diseñada, que establezca tiempos y tareas concretas a lo largo de los días lectivos.

Como hemos visto, la planificación del apartado *diario de aprendizaje* debe ser algo que responda a la necesidad de reflexionar sobre las *experiencias de aprendizaje* que los

alumnos tienen día a día. La experiencia nos dice que es aconsejable ofrecer un determinado período diario (de 10 a 15 minutos), al finalizar las clases, para que los estudiantes que lo deseen puedan realizar sus aportaciones al diario que están elaborando. Sin duda, es una actividad que será distinta en función de las diferentes experiencias de cada alumno. Su productividad dependerá del valor que les otorgues tú como docente, revisándolos semanalmente e invitando a que se comenten en el grupo de clase cada cierto tiempo.

Estructura del portafolios	
Biografía del aprendizaje	• ¿Qué es importante contar sobre mí? • ¿Qué objetivos de aprendizaje me planteo en este proyecto? ¿Qué quiero aprender?
Diario de aprendizaje	• "Cuando tengas una experiencia de aprendizaje, haz una hoja del diario de aprendizaje" (subjetivo)
Evidencias del aprendizaje	• "Conviértete en el abogado defensor de tu aprendizaje" (objetivo)
Autoevaluación	• ¿Qué he aprendido? • ¿Dónde puedo observarlo en mi contexto concreto? • ¿Cómo me ayuda a comprender mejor el mundo / la realidad? • ¿Cómo me cambia como persona este aprendizaje? • ¿Qué hago con ello? ¿Para qué me sirve? • ¿Qué decido aprender ahora? ¿Qué nuevos objetivos de aprendizaje me planteo?

Esta rutina diaria debe completarse con una *rutina semanal* de evaluación más profunda, con tres objetivos fundamentales:

1. Que el alumno y tú mismo podáis identificar claramente qué ha aprendido durante esa semana y contextualizarlo en el currículo propio de cada área de conocimiento, y que el estudiante pueda autoevaluar su trabajo dentro del grupo del que forma parte. En este sentido, se puede preguntar: "¿Qué contenidos de cada materia has utilizado en el trabajo de esta semana?".

2. Que cada grupo reflexione sobre su dinámica de trabajo interna, identificando los puntos fuertes y las áreas de mejora. Y que sea capaz, además, de ofrecer al resto de grupos las conclusiones obtenidas, aceptando las sugerencias que le puedan hacer y consensuando una línea de trabajo conjunta. Es un momento fantástico para que el grupo haga un doble esfuerzo de reflexión sobre su trabajo durante esa semana, y que identifique todo lo que ha aprendido en relación con las distintas áreas de contenidos.

Se puede preguntar al respecto: "¿Qué resultados habéis obtenido de vuestro trabajo durante la semana?".

3. Que tú puedas tratar individualmente cada proceso de enseñanza, recapitulando lo aprendido, formulando propuestas adaptadas a las necesidades individuales y poniendo en relación la marcha del proyecto con los objetivos de aprendizaje que te planteas como docente.

Este trabajo de evaluación semanal exige desarrollar una rutina bien definida y la elaboración de materiales de apoyo por tu parte que lo faciliten. La secuencia lógica se desarrolla ofreciendo un espacio de trabajo individual y aportando un documento-guía que invite al alumno a contestar preguntas, semejante al que aparece a continuación:

Guía individual para la evaluación semanal

- ¿Qué he aprendido esta semana?
- ¿Qué asignaturas están implicadas?
- ¿Cómo me he sentido en el desarrollo del proyecto?
- ¿Qué me ha dificultado o facilitado el grupo en mi aprendizaje?, etc.

Tras hacerlo, invita a cada grupo a que ponga en común sus observaciones individuales. Para ello, pueden leer las realizadas por cada miembro del grupo y contrastarlas. Y que se planteen preguntas como las siguientes: "¿Qué ha funcionado mejor y peor esta semana en nuestro trabajo en equipo? ¿Hemos cumplido los plazos que nos habíamos propuesto? ¿Hemos sido productivos y hemos realizado las tareas que nos habíamos planteado? ¿Qué conclusiones sacamos? ¿Por dónde debemos seguir la próxima semana?". Tras hacerlo, el grupo puede autoevaluar su propio funcionamiento. Para ello, puedes ofrecerles una diana de evaluación grupal[42]. Por último, el grupo debe poder exponer al conjunto de la clase sus conclusiones y los avances que ha experimentado en el desarrollo del proyecto.

Cuando hayas ofrecido el tiempo suficiente para este trabajo grupal, es el momento de que cada uno de ellos exponga sus conclusiones al conjunto de la clase. Cada grupo debe recoger las aportaciones que hacen el resto de los alumnos, y tú puedes dinamizar la sesión en uno u otro sentido, en función de tus intereses.

Una parte muy importante de este momento de evaluación final es tu capacidad para ir identificando cada uno de los elementos que quieres destacar de las diferentes áreas de conocimiento. Con ello estás consiguiendo que tus alumnos comprendan profundamente los contenidos curriculares. Has viajado de lo cercano y útil a lo general, del proyecto a las áreas de contenidos.

En este contexto será sencillo para ti identificar los elementos sobre los que debes

incidir para asegurar su comprensión. Y, también, conectar el enfoque de proyectos con otras metodologías que pueden resultar valiosas para que tus alumnos sean capaces de contextualizar lo que aprenden en el plano concreto y en el marco científico de las distintas áreas de conocimiento.

> *La evaluación es la espina dorsal de una pronarración. Disponer de rúbricas para cada momento del proyecto, invitar a la realización de portafolios que evidencien los aprendizajes de cada uno de ellos y establecer rutinas continuas de evaluación permiten que así sea.*

La segunda mitad del segundo acto: investigar e idear

Tras el *midpoint,* tus alumnos tienen clara la solución que necesitan dar al reto. Los grupos se han organizado al principio de la aventura y su trabajo ha sido duro. Tras encontrarse con que sus profesores no van a desempeñar el papel de dictarles a cada paso qué deben hacer, han tenido momentos de duda, pero han contado con tu ayuda para organizar su trabajo. Saben que pueden contar contigo para ofrecerles herramientas, estructuras de trabajo, y materiales. Su labor se hace más autónoma y tú puedes comprobar cómo van mejorando en su forma de emprenderla.

Poco después, se han encontrado con algo que les aclara definitivamente la dirección que deben tomar (*midpoint*). Un reto revelador, la definición del encargo final, la exigencia de que deben terminar su aventura en un tiempo determinado les pone en marcha para recorrer el camino que les queda.

Se trata de un período muy fértil en términos educativos, porque el trabajo de cada grupo se intensifica. También resulta muy prolífico para ti como docente, ya que puedes incorporar multitud de actividades y materiales que les obliguen a trabajar de distinta manera con contenidos curriculares. Para ayudarlos, podrás incorporar nuevos matices a la aventura, y hacer intervenir a "expertos" que los ayuden a realizar tareas matemáticas, de redacción, o sobre conceptos que necesiten manejar (*nuevos personajes* y *nuevos nudos de acción*).

> *Cuando un personaje entraba en escena en el aula llevando una carta a los alumnos, y les recordaba que iban a cumplirse 30 años desde que el centro se construyó, iba acompañado de la gran noticia: "¡En breve iremos a visitaros para que nos contéis cómo ha cambiado el barrio y el centro en ese tiempo!".*
> *Desde entonces, la aventura viaja por distintos avatares y en este momento cada grupo desarrolla un itinerario diferente. Algunos han decidido hacer entrevistas a los vecinos, preguntando cómo era el barrio. Con las conclusiones, les gustaría hacer un vídeo. Otros quieren reproducir escenas del centro, contando*

las historias de los profesores que han pasado por allí. Otro grupo decide investigar sobre los inventos que se han producido en esta época: del tocadiscos al CD, de la máquina de escribir al ordenador, etc.
Para hacer todas estas tareas, necesitan ayuda. Es un momento fantástico para que les ayudes a elaborar muestras para las entrevistas, a redactar las preguntas, a localizar las tiendas del barrio o a editar el vídeo. Y, también, para que redacten cartas a los profesores que ya no trabajan en el centro, pidiéndoles colaboración o que seleccionen fuentes de información sobre los inventos recientes, su funcionamiento, etc. Para hacerlo, dispones de multitud de herramientas didácticas, fuentes de información, colaboración de expertos o familias que acudan a tu clase, etc.

Te encuentras en un momento de una gran potencia educativa. Los recursos que puedes emplear son muchos: materiales escritos, existentes en la red u ofrecidos por otros docentes o expertos que vengan al aula, actividades basadas en las inteligencias múltiples, estructuras de aprendizaje cooperativo, juegos de creatividad, representaciones, exposiciones magistrales, actividades de descubrimiento, etc.

¿Cuáles debes usar? ¿Cómo debes hacerlo? ¿En qué momento y en qué orden? En el desarrollo de algún taller sobre ABP he escuchado estas preguntas. Con ellas, el docente me pedía que describiera detalladamente qué recursos utilizar y que ordenara de forma pormenorizada las actividades que se habían de realizar. En estos casos, he puesto el siguiente ejemplo:

Imagina que te propongo un reto: decide cómo viajar desde tu ciudad a Santiago de Compostela, en Galicia. Puedes escoger el recorrido que desees, pero debes diseñarlo minuciosamente y ser capaz de defender las razones por las que optas por él.
Para hacer este interesante viaje, algunos deciden tomar el avión y otros recorrer el camino a pie. Otros piensan que una buena idea sería visitar los mejores monumentos culturales a su paso. Incluso hay quienes pueden decidir hacer una ruta en torno a las leyendas tradicionales, los mejores restaurantes o los parques temáticos que pueden visitar. Todos son itinerarios correctos para este proyecto.
Imagina que, una vez que uno de ellos ha elegido que realizará una ruta visitando los monumentos históricos más relevantes en el camino, te pidiera que le dieras toda la información que necesita para hacer ese viaje. Si lo haces así, tu propuesta perderá todo el interés educativo. Porque donde realmente van a

aprender muchas e interesantes cosas no va a ser solo en el itinerario que han decidido llevar a cabo. Lo realmente valioso en términos educativos será el proceso de búsqueda, la organización de la información, sus fuentes y cómo se planifican para conseguirlo.

Esto no significa que los alumnos estén solos en el transcurso de la investigación. Pero tu papel en ella se centra en facilitar que desarrollen las habilidades necesarias para ello, y que deban trabajar con los contenidos que están en la base de tu programación didáctica del proyecto. Las herramientas para conseguirlo son variadas y dependen de tu decisión concreta como docente y de la propia iniciativa de tus estudiantes.

Capítulo tres

Tercer acto: acompaña el retorno con una mochila cargada de aprendizajes

Todo empieza con el segundo punto de giro: la vuelta a la realidad

En términos cinematográficos, el inicio del *tercer acto* supone un momento de resolución de la estrategia estructural del relato (la *historia*) y la estrategia emocional (las *relaciones*). El desarrollo de la trama se acelera sumergiendo a los personajes en la carrera final que los conducirá al *clímax*. El protagonista se enfrenta a las últimas contrariedades que lo llevarán a triunfar en su aventura.

En este proceso se resuelven completamente la *trama principal* y también las *secundarias* (por ejemplo, los conflictos de relación entre los personajes). Todo el *tercer acto* es un viaje de regreso a la realidad. La historia se resuelve y el mundo alrededor de él vuelve a estabilizarse o deja de hacerlo definitivamente. En cualquiera de los dos casos, describe una situación en la que la historia vivida por él se acomoda a la nueva realidad.

La duración del *tercer acto* coincide aproximadamente con una cuarta parte del metraje y el detonante es el *segundo punto de giro*. Suele estar diseñado cuidadosamente y el espectador lo percibe con claridad. “¡Ahí vamos!” es la frase que seguro que has pensado numerosas veces ante una película, cuando esto sucede. Y es que los guionistas ponen especial cuidado en que no puedas confundirlo con un *nudo de acción* de los que se han desarrollado hasta ahora. Cuando lo ves, sabes que la historia está en camino de resolverse. A partir de aquí, el protagonista suele verse sumergido en una tarea final que sabe que terminará en la resolución de la aventura que está viviendo.

Es un momento de gran aceleración narrativa en el que las imágenes se suceden vertiginosas. Tus preguntas deben ser respondidas en su totalidad, lo que exige no solo dar una solución a la historia, sino también resolver todas las *subtramas* que se han formulado en la narración, y que no pueden quedar sin solución salvo, claro está, que el guionista decida intencionalmente dejarte con la duda.

Los narradores de historias normalmente utilizan un recurso: el *gran reto final*. Es

un momento en el que el protagonista debe llevar la solución de la historia al *mundo ordinario* con éxito.

En términos educativos, es importante diferenciar entre el reto que supone el *midpoint* y el *segundo umbral*. En el primero, la tarea que se ha de emprender ha quedado clara. El reto es evidente y los alumnos saben perfectamente a qué deben enfrentarse. A partir de él no hay dudas sobre la finalidad del trabajo que están desarrollando y tienen claro el resultado del mismo.

La entrada al *tercer acto* supone una vuelta a la realidad. El gran reto es llevar a su *mundo ordinario* todo lo aprendido en la aventura que están viviendo.

Un día, un grupo de 1.º de ESO recibe un vídeo enigmático. Un personaje que se identifica como responsable de la ONU confiesa a los chicos que en su organización no han sido capaces de solucionar los grandes problemas energéticos del planeta. Con aire preocupado, les hace partícipes de una gran iniciativa. Han decidido impulsar un concurso de ideas a nivel mundial entre los estudiantes de su nivel, para que aporten "ideas geniales" que puedan ayudar a mejorar la sostenibilidad energética. Los invitan a analizar un problema energético cotidiano de su elección —su casa, su centro, su barrio, etc.— y formular una "gran idea" que pueda mejorarlo. También piden que el trabajo analice el impacto que esta idea pudiera tener a nivel global si esta medida llegara a generalizarse. Explican que un pequeño cambio puede producir importantes beneficios en todo el planeta y les exponen el conocido como "efecto mariposa".

La secuencia de trabajo va de lo particular a lo general y las condiciones exigidas son férreas. Es necesario poder defender la idea ante un tribunal. Deben desarrollar argumentos estadísticos que avalen su idea y explicar los cambios globales que supondría. Los grupos se ponen manos a la obra y cada idea recorre itinerarios diferentes: algunos proponen el diseño de placas solares para el centro, y otros deciden organizar "brigadas apagaluces" para implicar a todos en la necesidad del ahorro energético en el mismo. Son ideas geniales y todos trabajan con ahínco en su defensa ante el tribunal que las valorará.

En este momento se ha producido el midpoint*. Todos saben qué deben hacer y están desarrollando sus prototipos, la defensa de sus ideas, y aprendiendo los contenidos importantes que integran el currículo de 1.º de ESO.*

Para sorpresa de todos, tras la exposición de las "ideas geniales", algo sucede. El equipo directivo del centro recuerda que el gran reto es llevarlas a cabo. No

basta con el concurso de ideas. Es necesario que iniciativas tan interesantes se materialicen mejorando la sostenibilidad energética del centro. Propone que se haga un estudio de los costes que tendrá la instalación de las placas solares y de los beneficios que se obtendrán. También es necesario cambiar algunas normas de funcionamiento del centro para homologar el trabajo de las "brigadas apagaluces". Será necesario convencer a las familias, estimar gastos, explicarlo al resto de los grupos del centro, hacer campañas de difusión, etc.

Estamos en el segundo punto de giro: la vuelta a la realidad. La aventura termina cuando el héroe vuelve al mundo ordinario. Allí nada es igual, porque tras la aventura ni el héroe ni su mundo volverán a ser los mismos.

> *Nada que aprendan tus alumnos tiene demasiada importancia si no es capaz de cambiarlos como personas. Aprender y comprender la realidad invita a intervenir en ella. La enseñanza tradicional ha procurado obstinadamente dejar en manos de otros, y del futuro, la posibilidad de que el objeto de aprendizaje tenga consecuencias reales. Es hora de comprometer definitivamente la educación con la capacidad de los aprendices para empoderarse con lo que aprenden.*

Esta reflexión no es una utópica llamada a la movilización de grandes iniciativas globales. Tampoco es un límite a tus proyectos. No se trata de desechar aquellos que no puedan generar cambios visibles y revolucionarios en tus alumnos. Estos, rara vez se producen, porque el cambio importante es cómo conseguir que tus estudiantes sean capaces de llevar a su realidad concreta, cotidiana, todo lo que aprenden desde una mirada comprometida.

El *tercer acto* de tu proyecto debe suponer un viaje de vuelta del *héroe*, en el que su "mochila", cargada de aprendizajes, le invita a habitar su *mundo ordinario.* "Cuando el héroe vuelve del viaje, ya no es el mismo. Ninguno lo somos".

Al igual que en los buenos guiones, los acontecimientos se aceleran. Normalmente impondrás un plazo breve para que todo culmine, y la actividad de los alumnos se volverá sorprendida y febril. Tu compromiso con su capacidad para materializar lo aprendido en la realidad es una garantía de que esto suceda.

Las preguntas que debes hacerte en este momento son las siguientes: ¿Cómo pueden llevar a su vida concreta lo aprendido? ¿Cómo hacer visible su capacidad de impactar en su realidad con lo que han aprendido?

El camino de vuelta. Todo lo que el héroe ha aprendido lo lleva al clímax: la acción final

Cuando hablamos de aprendizaje basado en proyectos, es habitual escuchar que el formato adecuado para diseñarlo es empezar por la definición clara del producto esperado: la *acción final.* Sin embargo, esto solo es así en algunos casos. Tampoco son, necesariamente, los proyectos más interesantes que puedas desarrollar con tus alumnos.

En la mayoría de las ocasiones será más interesante decidir a lo largo de su desarrollo qué producto va a crearse, fruto de la aventura recorrida. La pregunta que puedes formular a tus alumnos es sencilla, pero de una potencia incuestionable: "Hemos trabajado mucho, ¿y con todo esto qué podemos hacer?, ¿qué queréis hacer con lo aprendido?". Contestarla abre un interesante período de aprendizaje auténtico y comprometido.

Cuando pienso en el final de un proyecto, me gusta idearlo en tres niveles; es la *diana de la acción*:

Tras años de desarrollar proyectos educativos, he podido identificar cinco tipos básicos de proyectos en cuanto a su acción final o producto final*:* el *reto*, la *acción comunitaria*, el *juego*, *el producto* y el *evento*[43].

Es habitual que un proyecto no acabe con un final que los contenga a todos; sin embargo, es deseable y sencillo enriquecerlo pensando en estos cinco elementos.

Habéis estado trabajando en una interesante aventura. Cerca de vuestro centro han abierto un nuevo comercio. Es un pequeño local que exponía sobre su puerta de entrada un cartel: "Ultramarinos Cáceres". A él acudían los vecinos para comprar legumbres al peso, encurtidos, café o azúcar. Era una tienda habitual en el barrio hasta hace poco tiempo.

Actualmente el aspecto exterior de la tienda es el mismo. Sigue luciendo su flamante cartel, pero lo que puedes encontrar dentro es un escenario muy distinto. Una serie de estanterías de metal se organizan en el pequeño espacio con productos alimentarios de todo tipo. El local está regentado por una persona procedente de China. Ahora, tus alumnos visitan habitualmente este comercio para comprar a diario chucherías, helados o la barra de pan, cuando sus padres les piden que hagan ese recado.

El proyecto ha buscado indagar en la vida de este nuevo propietario del negocio: su viaje, sus costumbres… También en la del anterior dueño: ¿Por qué se llamaba "Cáceres"? ¿Qué son los "ultramarinos"? ¿Por qué su comercio era así? ¿Qué es la emigración interior?, ¿y la exterior? ¿Qué hace que el nuevo propietario venga desde un país tan lejano a instalar aquí su negocio? ¿Está pasando esto en más lugares del barrio? ¿En qué puede cambiar la vida y las costumbres de los vecinos?, etc.

El proyecto ha permitido trabajar muchos contenidos que deseabas tratar con tus alumnos. Para ello, les has invitado a que se conviertan en periodistas, investigadores, novelistas, reporteros…
Ahora has decidido que debe terminar la aventura, tras haber conocido en profundidad el fenómeno de la emigración y también muchas características de las distintas culturas que habitan hoy día las ciudades. Decides que puede ser buena idea proponer a tus estudiantes que organicen una Jornada Intercultural para exponer todo lo aprendido al resto de los compañeros del centro y concluir el proyecto.

Diana de la acción: acciones

El evento que has diseñado como *acción final* es una gran idea. Sin embargo, puedes rentabilizarlo si piensas en los cinco elementos que te he señalado antes.

Sin duda, el evento que supondrá la Jornada Intercultural será un éxito. Pero quizá pueda enriquecerse pensando en que la conviertas en un *reto* que deben enfrentar tus alumnos con algunas condiciones que establezcas de antemano —análisis del presupuesto, plazas, aforo, participantes, etc.—. También podría ser interesante que este evento fuera algo divertido y lúdico. Quizá puedan crear un juego sobre la multiculturalidad diseñado para que otros grupos del centro aprendan mucho sobre todo lo que ellos ya han aprendido. Podría ser interesante que se organizaran en comisiones y cada una tuviera la misión de generar un *producto* concreto —comidas, bailes, grabar un documental de la jornada, etc.—. Incluso es posible que pienses en la posibilidad de abrir la Jornada a la *comunidad*, invitando a las familias, y a las asociaciones de inmigrantes o de comerciantes del barrio.

Como verás, cualquier acción puede enriquecerse haciendo que se convierta en un nuevo motivo de aprendizaje. Al hacerlo, ya tienes tu final para el proyecto y puedes sentirte orgulloso. Pero la cosa no es tan sencilla. Tras años de numerosos proyectos, me he encontrado con una paradoja: hay veces que termino un proyecto y su final me deja totalmente satisfecho, y otras no tanto.

Terminar un proyecto exige un *producto* o *acción final*. Al diseñarlo de forma que sea una evidencia de lo mucho que el grupo ha trabajado, podemos decir que se han cumplido las exigencias esperadas para el modelo de proyectos. Sin embargo, año tras año pienso que, en mi particular manera de ver el asunto, hay *proyectos de primera* y otros que son *de segunda*. Conseguir los más interesantes no es muy difícil y solo exige pensar en los anillos interiores de la *diana de la acción*.

Diana de la acción: impacto

Ya tienes clara cuál será tu *acción final*. Es hora de pensar en el *impacto* que la misma puede llegar a tener. Y, también, en los *valores* que han estado todo el tiempo presentes en la aventura que has construido para tus alumnos.

La *diana de la acción* tiene tres anillos concéntricos que representan tres momentos de reflexión que te invito a que recorras. En el primero —la *acción*— has definido "lo que va a suceder" como *clímax* de tu proyecto. Con él ya puedes sentirte satisfecho, pues cumple las condiciones que te puedes imponer para cerrar la aventura del aprendizaje que representa tu proyecto educativo. Sin embargo, es interesante recorrer los otros dos anillos complementarios.

¿Cuál es el impacto que deseas para esa *acción final*? Cuando diseñas una acción final para tu proyecto, lo haces en muchas ocasiones junto con tus alumnos. Sus propuestas son las que deben marcar el final del proyecto, ya que ellos son los verdaderos protagonistas de la aventura que han vivido. Sin embargo, la experiencia nos dice que, aun aquí, tienes un gran margen de decisión a la hora de completarla para convertirla en algo mucho más interesante en términos educativos.

Un proyecto termina con un producto o *acción final* que permite dar conclusión a todo lo aprendido. En algunos casos es una producción audiovisual, un evento o un simple *dossier* explicativo de su trabajo. Las propuestas de tus alumnos suelen estar limitadas a lo que se espera de ellos como *trabajo final del proyecto*. Sin embargo, pensar cómo puedes aumentar el impacto de la *acción final* con relación a otros grupos del centro, a las familias o al entorno cercano —o no tan cercano—, suele escaparse de este momento del proyecto. Y esto constituye un error.

Es muy interesante proponer a los estudiantes que el *producto final* de su proyecto tenga un *impacto* inesperado para ellos: ¿Por qué no invitar a las familias a una presentación de los trabajos? ¿Cómo podemos incorporar entidades comunitarias del barrio o de la ciudad? ¿Cómo podemos difundir el vídeo que han creado en las redes sociales? Quizá podamos presentarlo a un concurso o promover una campaña de sensibilización respecto al tema que trata. Pensar en el *impacto* que puede tener esa *acción final* la rentabiliza de forma extraordinaria. También hace que el resultado del duro trabajo de tus alumnos se vea recompensado, demostrándoles que sus aprendizajes pueden tener consecuencias reales en el mundo real.

> *Aprender no es un simulacro; sus consecuencias son reales, y sus protagonistas, los héroes que encabezan cambios visibles en la realidad.*

Diana de la acción: valores

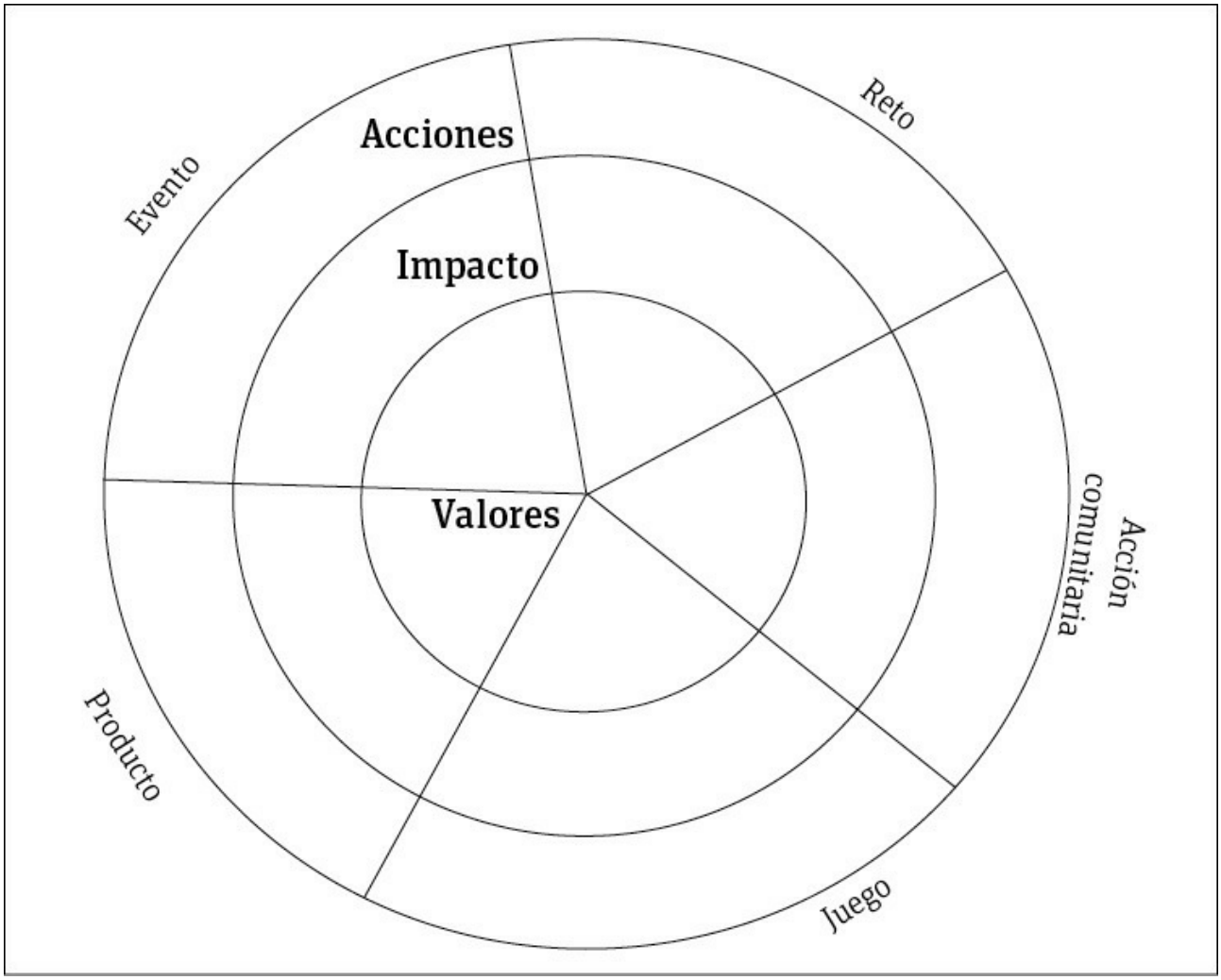
Pero ¿qué hay detrás de esa acción? Cuando piensas en un final para tu aventura, es

importante ser capaz de detenerse un momento y reflexionar sobre los valores que están implicados en la misma.

Trabajar desde el enfoque de proyectos es un compromiso con la insatisfacción que nos produce reducir nuestra profesión docente a un ejercicio de entrenamiento y reproducción. Educar es un acto de compromiso que invita a asumir el papel de transformación social que trae aparejado. Queremos alumnos críticos que aumenten su comprensión sobre la realidad que los rodea y que sean capaces de intervenir en ella, en la medida de sus posibilidades. Esto solo es posible si somos capaces de reflexionar sobre los valores que cada producto que realizan implica en términos comunitarios.

Tras el clímax de tu proyecto, se abrirá un camino que devolverá a tus alumnos al *mundo ordinario*: a la realidad. Será el momento de comprobar que, tras vivir una gran historia, nada es igual que cuando la comenzaron, y que la forma de habitar su realidad ha cambiado. Comprenderán más profundamente aspectos que hasta ahora eran invisibles para ellos, identificarán herramientas para actuar en su realidad más próxima y se sentirán capaces de cambiar algunos aspectos de la misma. Para que esto suceda, es necesario que el producto más visible de tu proyecto, la *acción final*, haga visibles a su vez los valores que subyacen al mismo.

> *Cuando pienses una acción final para tu proyecto, es importante que identifiques también el impacto deseado para la misma. Igualmente, es interesante que hagas visibles los valores que están presentes en ella y que tus alumnos están protagonizando. De ello nos ocuparemos en el siguiente apartado.*



> *Los proyectos educativos pueden representarse como un círculo. Los alumnos viven una realidad que era ajena a ellos. Puede tratarse de un escenario fantástico, o bien de la realidad invisible que haces aparecer ante sus ojos entre la tormenta de estímulos que viven a diario. Tras aceptar el desafío que supone emprenderlo, se sumergen en una aventura que los invita a aprender muchas cosas que les permitirán comprender mejor la realidad y el mundo que habitan. Al final, la aventura vuelve a su vida cotidiana incitándolos a que reconozcan sus cambios y ofreciéndoles la posibilidad de actuar sobre su mundo, de forma concreta y real.*

Celebrar

Al igual que tú, posiblemente uno de los momentos que más disfruto cuando voy al cine es, una vez terminada la película, compartir mis sensaciones con las personas con quienes he ido a verla. Es un momento distendido en el que comprobamos que la afirmación de McKee, "¡Nadie sale igual de una buena película!", es totalmente cierta. Es un momento de celebración en el que comentar lo vivido en los noventa minutos de aventura. Hemos acompañado una historia que nos presentan lejana a nosotros y, a la vez, tan cercana: ¡una buena historia siempre habla de ti!

La acción final de tu proyecto debe tener ese componente de celebración. Tus alumnos han aprendido mucho y el resultado de su aventura tiene un impacto visible. Ellos son los protagonistas. No es de extrañar que los buenos proyectos terminen en una *acción final* que los visibiliza ante el resto del centro, sus familias y que se abre al entorno, a través de la celebración de fiestas, muestras, jornadas de puertas abiertas, e invitaciones al barrio o a otros centros educativos. Es una buena ocasión para celebrar el aprendizaje.

La resolución es el regreso: el héroe vuelve, pero ya nada es igual. La evaluación

La historia no acaba con el *clímax*, y mucho menos tu proyecto educativo. Tras la acción final, tus alumnos deben identificar lo mucho que han aprendido y reconocer qué consecuencias ha tenido en sus vidas. Es el momento de ofrecer herramientas que les permitan disponer de un espacio de reflexión para llevarlo a cabo.

Ya hemos visto que la evaluación es la *espina dorsal* de un proyecto educativo. Esto ha supuesto comprometerse con una idea: no podemos limitarla al exiguo papel de herramienta de calificación.

En la actualidad, la educación formal está casi exclusivamente orientada a la calificación. Los resultados académicos se miden únicamente con relación a un proceso de etiquetado, normalmente numérico, que clasifica a los alumnos dejando gran parte del aprendizaje sin valorar. Además, es terminal: no es una herramienta que sirva al aprendizaje.

Sin duda, es importante la función terminal de la evaluación, pero no exclusivamente. Es necesario comprobar que nuestros estudiantes han aprendido aquello que nos proponíamos al inicio del proceso. El problema es que los modelos de evaluación que se utilizan en la mayoría de los centros dejan fuera otros elementos mucho más valiosos de todo lo que nuestros alumnos pueden aprender.

Pero no es solo esto; el carácter terminal de la evaluación hace que se renuncie a convertirla en una herramienta más del aprendizaje. Los instrumentos de evaluación que se usan no son herramientas de aprendizaje: s*irven para medir, no para aprender*.

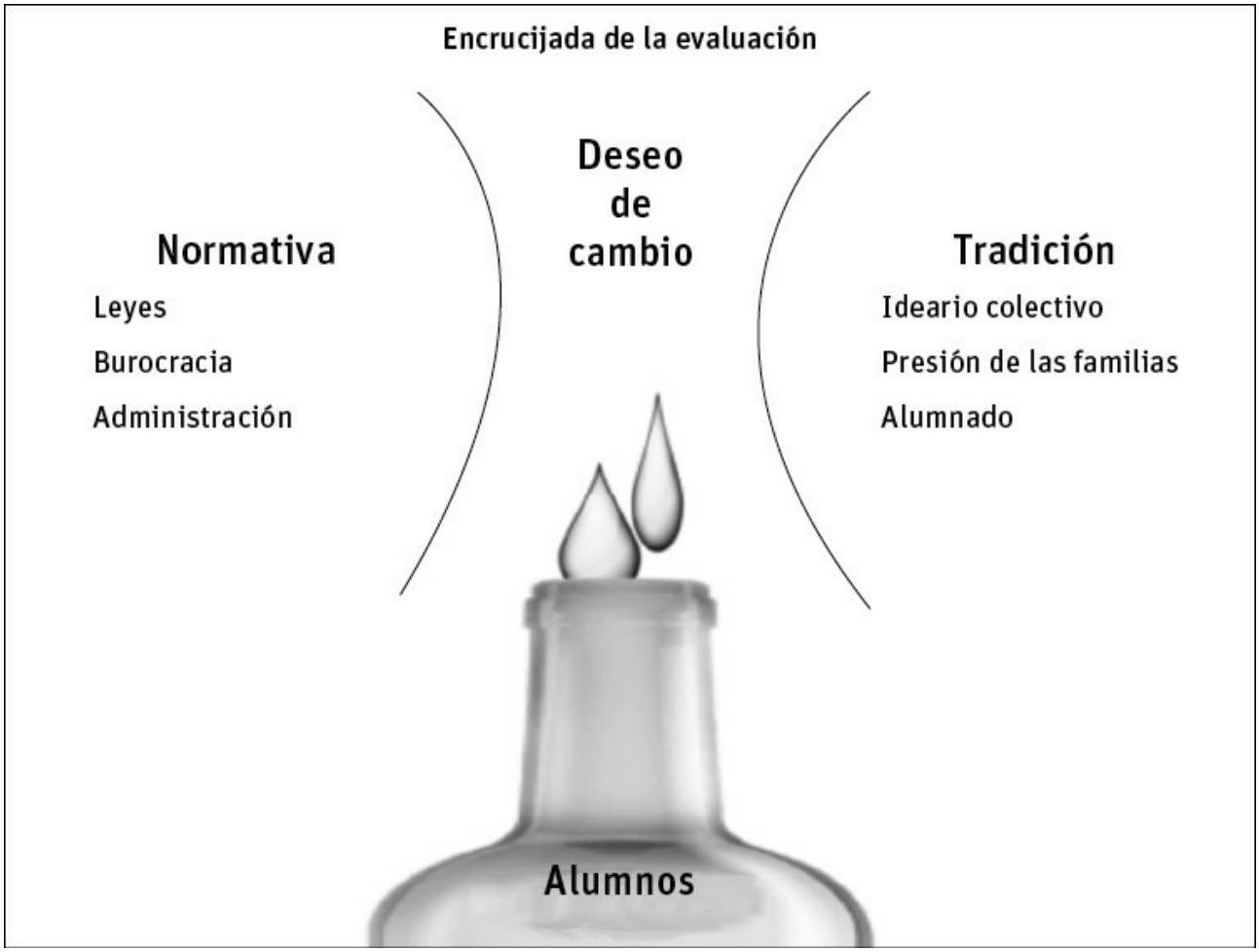
En definitiva, podemos afirmar que los modelos tradicionales de evaluación:

- Solo sirven para calificar, de forma terminal, algunos aprendizajes, dejando los más valiosos sin medir: *etiquetan*.
- La consecuencia es un etiquetado de los alumnos, con importantes repercusiones en su futuro académico: *excluyen*.
- Son instrumentos de medida y no de aprendizaje: *no sirven para aprender*.

Como hemos visto, no es difícil convertir la evaluación en una *rutina* que se desarrolla a lo largo del proyecto. La finalidad es hacer de la misma una poderosa herramienta de aprendizaje. Conseguirlo no tiene tanto que ver con *qué* instrumentos específicos utilices, sino con *cómo* los utilices. En definitiva, *es un cambio de mentalidad*.

Los últimos años han sido prolíficos en trabajos sobre la evaluación. La mayoría abundan en la idea de que es necesario cambiar el concepto de evaluación y dotarla de instrumentos que permitan medir nuevas capacidades que se posicionan como más interesantes para el aprendizaje de nuestros jóvenes.

Algo constante en los comentarios que he escuchado a numerosos docentes es que la realidad con la que se enfrentan a diario en sus clases es la de una importante presión en relación con el tema de la evaluación. Muchos comparten la idea de que, tal y como están evaluando, no se están midiendo o valorando muchos de los aspectos que les gustaría tener en cuenta para emitir sus informes de evaluación. Pero se ven en una terrible encrucijada: el *deseo* de medir de otra forma es estrangulado por la presión de *la normativa vigente* —legislativa, institucional, organizativa y burocrática— y la de *la tradición* —presión de las familias, del imaginario colectivo e incluso de los propios alumnos, aun cuando son los propios alumnos los que vivirán en primera persona las consecuencias de la misma.



Las familias quieren que sus hijos “saquen buenas calificaciones”. No se equivocan cuando saben que un excelente historial académico asegurará a sus hijos un avance sin dificultades a lo largo de los cursos, y los permitirá el acceso a la universidad.

Cuando en una reunión de familias les explicas la importancia de que sus hijos adquieran competencias de todo tipo para adaptarse a la sociedad que les rodea, escuchan con atención tus razones. No pueden contradecirte, porque comprueban día a día que el éxito en la sociedad laboral que viven a diario depende excepcionalmente de dichas competencias: ser hábiles en las relaciones sociales, desarrollar su pensamiento crítico, su capacidad ejecutiva, su flexibilidad de pensamiento, etc.

Cuando escuchan todo esto, parecen aliados convencidos para el cambio. Sin embargo, alguien, al fondo de la sala, pregunta cómo se va a evaluar, la forma de calificar, cómo serán los exámenes y tantas otras cuestiones que posiblemente has escuchado a tus alumnos numerosas veces al inicio de tus clases. Parecen estar de acuerdo con tus argumentos, y sin duda lo están en el plano teórico, pero cuando llegan a casa les suelen decir a sus hijos: “Tienes que estudiar mucho para sacar buenas notas y poder llegar a la universidad”. El resto de los asistentes no tarda mucho en mostrar su

conformidad con ese tipo de comentarios y es entonces cuando tus deseos se desvanecen.

Cuando les dicen “debes estudiar mucho” se refieren, fundamentalmente, a que acumulen en su memoria una gran cantidad de datos con vistas a ser reproducidos en los temidos exámenes que, creen, les asegurarán el éxito académico. Por tanto, no es de extrañar que esta visión sea reproducida por sus hijos cuando les explicas el inicio de un proyecto educativo.

Pero la cosa no acaba ahí. Sorprendentemente, la actitud es parecida cuando te enfrentas a una reunión de equipo docente. La normativa parece un corsé férreo a la hora de emitir tus informes de evaluación. La calificación de un alumno debe acomodarse a un procedimiento profundamente burocratizado que la tradición educativa ha estandarizado a lo largo de los años. Los exámenes, y los instrumentos de todo tipo que buscan la cuantificación, parecen el único garante de la objetividad que permite ofrecer un simulacro de medición justa del aprendizaje de los alumnos. Si estos se refieren a la reproducción de datos en la memoria de los estudiantes, la cosa parece más sencilla. Escenifican un espacio de confort en el que los centros educativos pueden asegurar que poseen un procedimiento de evaluación justa y objetiva. El problema ante el que nos encontramos es, precisamente, que aquellos alumnos que demuestran ser habilidosos en la reproducción de contenidos llegan sin dificultades a los estudios superiores. Puedo afirmar que nuestras universidades están repletas de casos como el que se describe a continuación:

> *He podido vivir una experiencia singular. En más de una ocasión, los alumnos de segundo de Bachillerato que se encontraban preparando su examen de acceso a la universidad, se enfrentaban a una prueba escrita sobre algún contenido concreto de una asignatura determinada. Su desarrollo ocupaba entre 15 y 20 líneas y en ellas relataban las características de un proceso biológico, un hecho histórico o las líneas fundamentales del pensamiento de algún filósofo relevante.*
>
> *En la redacción he encontrado, de forma inexplicable, un espacio en blanco. El tamaño de este espacio era aproximadamente el de una palabra. Se encontraba en medio de una frase. Al preguntar al alumno la razón de este espacio, su respuesta me dejó sin habla: “Es que no me acordaba de la palabra”.*
>
> *El alumno reproducía lo más fielmente que podía sus apuntes, o el libro de texto de referencia, y, al encontrarse con el imprevisto de su falta de memoria, no optaba por organizar la redacción de la respuesta para dar coherencia a su discurso. Consideraba que debía mantenerse fiel al texto original que tenía que reproducir. Pensaba que sería mejor valorada la ausencia de una palabra que*

la reformulación de la respuesta, lo que creía que demostraba que comprendía profundamente lo que estaba explicando. Creía que debía reproducir al pie de la letra el libro de texto o los apuntes ofrecidos por sus profesores.
Quizá no se equivocase mucho, porque lo terrible del caso es que numerosos alumnos como el descrito son evaluados con suficiencia para acceder a los estudios universitarios, y por el contrario, otros muchos que deciden enfrentar la respuesta de una manera crítica, creativa y personal no llegan a superar estas pruebas.

El cambio que esperamos en la evaluación no vendrá solo de la mano de nuevos instrumentos de evaluación. Estamos ante un problema más lento y complejo. Se trata de un cambio de mentalidad. Tu reto, cuando entres mañana en clase, será viajar hacia ese objetivo, sabiendo que debes vivir una auténtica encrucijada y que esta no puede esperar décadas para materializarse.

> *Evaluar no es calificar. Calificar es etiquetar, pero evaluar es reflexionar. Reflexionar sobre el aprendizaje que se ha producido.*

El desafío que tienes delante es que ambas cosas se produzcan. Debes calificar a tus alumnos asumiendo la limitación que te impone la *encrucijada de la evaluación*. Pero también sabes que esta no puede limitarse a calificar la capacidad de tus alumnos para memorizar contenidos. Debes ofrecer instrumentos útiles para que inviten a tus estudiantes a reflexionar en profundidad sobre el aprendizaje que han protagonizado.

Como hemos visto en la parte final del portafolios, la evaluación debe convertirse en un momento de reflexión por parte de tus alumnos en torno a todo lo que han aprendido. Conseguirlo no depende tanto de los instrumentos de evaluación que utilices, sino de cómo sean capaces de provocar esa reflexión en tus estudiantes.

Lo realmente interesante es atender a la *rutina de evaluación* que deseas provocar en tus alumnos, y ofrecerles los instrumentos que consideres oportunos, con la mirada centrada en que lo que los hace valiosos es su capacidad para provocar la reflexión sobre lo aprendido. En este contexto, el debate no se encuentra en qué instrumento utilizar, sino en cómo hacer que sirva para provocar la pregunta que quieres que se formulen tus estudiantes.

Preguntas que deseas que se hagan tus alumnos en relación con su aprendizaje	**Preguntas que debes hacerte tú para elegir el instrumento de evaluación apropiado**

• ¿Qué cosas he aprendido? • ¿Dónde puedo verlas en mi contexto? • ¿Cómo me ayuda a comprender mejor la realidad todo lo que he aprendido? • ¿Qué puedo hacer o decido hacer con ello en la realidad? • Después de este aprendizaje, ¿qué nuevas cosas deseo aprender?	• ¿Qué instrumento de evaluación utilizo para provocar que el alumno responda a esa pregunta? • ¿Cómo presento ese instrumento de forma que el alumno comprenda que lo que se persigue es que reflexione sobre su aprendizaje? • ¿De qué forma sirve ese instrumento para que los estudiantes aprendan cosas, y no solo para que identifiquen lo que han aprendido?

Y todo esto, ¿para qué? La educación no cambiará el mundo, tus alumnos lo harán con sus vidas

Hoy día nadie con un cierto sentido crítico es capaz de defender que el currículo es neutro en la construcción de las personas y de las comunidades donde habitan. Lo que aprendemos y cómo lo hacemos nos sitúa ante la vida, ayudándonos a construir nuestra identidad, condicionando nuestros deseos personales y nuestras aspiraciones profesionales. Y, también, estableciendo cuáles son las reglas del juego en las relaciones con los otros y nuestra comprensión del mundo. El contenido de la enseñanza y cómo se aprende es una parte realmente importante a la hora de determinar si nuestros alumnos se convertirán en meros reproductores de las desigualdades de la sociedad que heredaron, o si, por el contrario, elegirán ser agentes del cambio.

La enseñanza tradicional ha buscado organizar generalmente los contenidos atendiendo a una lógica científica, parcelándolos en áreas, asignaturas, módulos o bloques más o menos inconexos entre sí. Esta organización del saber, posiblemente necesaria en el desarrollo de la propia ciencia, posee un alto grado de lógica interna, pero hace especialmente difícil al aprendiz entender la relación entre lo que estudia y el mundo que le rodea. Y, lo que es más grave, no todas las disciplinas científicas tienen igual crédito en la construcción del conocimiento. A nadie le es ajena la realidad de que existen asignaturas *de primera, segunda* e incluso *de tercera categoría* en el currículo. Esta parcelación del currículo es totalmente contraria a cómo funciona el cerebro a la hora de comprender la realidad, y es radicalmente injusta en términos de construcción del conocimiento, ya que modela un imaginario que otorga más crédito a unas disciplinas que a otras.

De forma parecida, los métodos de enseñanza tradicional se han apoyado en la progresividad como criterio para secuenciar la presentación de nuevos contenidos a los

aprendices. Según esta lógica, ofrecer retos de sencilla resolución y que manejen escasas variables conseguirá que el alumnado se enfrente al aprendizaje con una mayor confianza y, por tanto, se mostrará más motivado a progresar en él. Esta lógica, basada en la linealidad y la progresividad, determina un efecto perverso, entre otros: cómo se diseña la evaluación convirtiendo *de facto* la *evaluación continua* en un *continuo de pruebas*, la mayoría de las veces inconexas entre sí, en el errado supuesto de que la suma de las mediciones parciales asegura que el aprendizaje se ha producido de forma global. Nada más lejos de la realidad.

Pero, además, tiene un efecto doblemente indeseado: la presentación lineal y aséptica de los contenidos hace que pierdan la mayor parte de su capacidad para explicar la realidad cotidiana a los aprendices; y su evaluación, la de ser un instrumento de reflexión del alumno sobre la relevancia de lo que aprende para comprender su entorno y actuar sobre él. O, dicho de otra forma, es un mecanismo de reproducción cultural que dificulta mucho al estudiante el análisis crítico de su cotidianidad.

Por último, la premisa fundamental de los modelos de enseñanza tradicional parte de que la fuente del conocimiento está centralizada en el docente, el libro de texto y la institución educativa. La institucionalización de las fuentes del conocimiento justificaba establecer fronteras entre la educación formal, no formal e informal, no solo como categorías funcionales de la enseñanza sino también como auténticos criterios de calidad en la relevancia de lo que podría ser aprendido en cada una de ellas. La centralización de las fuentes del conocimiento y la consiguiente parcelación de los procesos de aprendizaje en función de los entornos, instituciones y agentes que los llevan a cabo escenifican una realidad de profunda injusticia educativa, haciendo que en la cúspide de la pirámide se encuentre la educación formal, que detenta todo el crédito como fuente de conocimiento frente a la no formal y a la informal.

El enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) parte de otros supuestos. Los contenidos se entienden como herramientas que se ponen a disposición de los alumnos. Con ellos se interrogan en torno a temáticas centradas en sus intereses cercanos. Las distintas disciplinas están al servicio de esta lógica globalizada, y no al revés. No existen desigualdades entre las asignaturas más allá de su capacidad concreta para servir de herramientas a la respuesta de los estudiantes.

Los alumnos se internan en difíciles retos y empresas complejas. No es cierto que presentar los contenidos de forma progresiva aumente el interés del estudiante. El aprendizaje basado en proyectos busca otra lógica en el diseño didáctico: una lógica narrativa. Quizá la aportación más valiosa en las llamadas “pedagogías activas” sea el esfuerzo de experimentar las bondades del enfoque narrativo en la enseñanza.

Los proyectos son vividos por alumnos y docentes como una historia dinámica y

comprometida con aquellos que la protagonizan. La propia dinámica de las actividades que se realizan responde a las preguntas de los estudiantes, los retos, interrogantes o procesos de toma de conciencia crítica sobre aquello que investigan. En este proceso, los aprendices son cuestionados en su forma de entender la realidad que los rodea y son invitados a actuar sobre ella. Buscan una reflexión crítica que los invita a actuar; a tomar partido.

El ABP, desde este punto de vista, supone un esfuerzo por democratizar las fuentes del conocimiento. El docente deja de apropiarse de la autoridad para convertirse en un gestor del proceso que lleva al alumno a conocer. Así, la institución educativa se desdibuja como la única fuente fiable del conocimiento.

	Modelos Lineales (*lógica científica*)	**Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (*lógica narrativa*)**
Contenidos	Parcelación del saber	Globalización
Programación y evaluación	Linealidad y progresividad	Lógica basada en los intereses del alumno
Roles y ámbitos del aprendizaje	Centralización en las fuentes de conocimiento	Democratización del aprendizaje

Esta *lógica narrativa*, *democrática* y *funcional* del diseño didáctico puede ser descrita atendiendo a las tareas y herramientas que se van a utilizar a lo largo de un proyecto vertebrado en siete elementos del aprendizaje basado en proyectos (Vergara, 2015):

Elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	
La Ocasión	Análisis de la potencia curricular de eje temático.
La Intención	Reconocimiento del impacto que presenta el tema para los alumnos.
La Mirada	Contraste y consenso con el resto de miembros del grupo.
La Estrategia	Diseño e investigación.
La Acción	Acción comprometida.
La Arquitectura	Elaboración de una estructura que lo documente.
La Evaluación	Reflexión sobre el proceso orientadora para nuevos proyectos.

Una característica irrenunciable para iniciar un proyecto es que el eje temático sobre el que se va a desarrollar esté provocado por un acontecimiento relevante en la vida cotidiana de los alumnos. La labor desde la realidad concreta exige una línea de trabajo

específica que se resume en los siguientes factores:

1. **Análisis de la potencia curricular de eje temático:** la historia que quieres contar. El proceso que se debe seguir en este punto se articula en cinco preguntas generadoras[44]:
   - *¿Qué habilidades cognitivas importantes quiero que desarrollen mis estudiantes?*
   - *¿Qué habilidades afectivas y sociales quiero que desarrollen los alumnos?*
   - *¿Qué habilidades metacognitivas deseo que desarrollen los estudiantes?*
   - *¿Qué tipo de problemas quiero que estén capacitados para resolver?*
   - *¿Qué conceptos y principios quiero que los alumnos estén capacitados para aplicar?*
2. **Reconocimiento del impacto que presenta el tema para los alumnos: una buena historia siempre habla de ti.** La premisa del trabajo con la realidad exige que se diseñen las acciones necesarias para que el estudiante tome conciencia de la importancia de investigar sobre el tema elegido. Desde la óptica del ABP, el alumno se comprometerá con el reto que supone emprender un proceso de investigación y acción sobre un tema planteado cuando sea capaz de reconocerlo en su vida cotidiana.

   El inicio de un proyecto debe suponer un momento de *reconocimiento*: ¿Cómo está presente en la vida de los alumnos el tema tratado? Este esfuerzo por interrogar al estudiante sobre su propia realidad cotidiana, su identidad, sus hábitos o sus emociones constituye la base para emprender un proyecto que pretende que el aprendizaje se produzca a partir de los intereses de los propios alumnos.
3. **Contraste y consenso con el resto de miembros del grupo: no es posible vivir la aventura en solitario.** El aprendizaje es un acto colectivo. A partir del reconocimiento de que el tema tratado tiene relevancia directa en las vidas de los alumnos, surge la necesidad de abordarlo colectivamente. Los docentes que lideran el proyecto centran sus esfuerzos en que el grupo identifique aquello que conoce sobre el tema y también sus dudas, las necesidades de contrastar la información, las opiniones, etc.

   En este momento del proyecto, cobran importancia las herramientas de trabajo colaborativo, de gestión del grupo y de toma de decisiones.
4. **Diseño e investigación: la aventura nos invita a afrontar grandes desafíos.** Es a partir del contraste entre los miembros del grupo donde se evidencia la necesidad de diseñar estrategias de investigación que respondan a las preguntas que se formulan los alumnos sobre el tema. Las diferencias entre los miembros del grupo en cuanto a intereses concretos sobre el proyecto, y también en los propios estilos de aprendizaje, permiten que surjan distintos itinerarios de indagación.

   Se formulan propuestas que el docente ayuda a estructurar y a convertir en operativas. La capacidad del profesor para relacionar unas con otras y para incorporar los

objetivos que se había planteado en un principio como nucleares del proyecto es fundamental en este punto. El docente utiliza nuevamente herramientas de trabajo cooperativo, inteligencias múltiples, técnicas de facilitación grupal, de síntesis de ideas, etc.

5. **Elaboración de una estructura que lo documente: todos pueden localizar en qué momento de la aventura están y lo que se espera de ellos como héroes del aprendizaje.** Como se ha señalado, una de las características nucleares del ABP es que transforma un modelo fragmentado del aprendizaje, basado en la suma de asignaturas inconexas, en otro de carácter narrativo en el que los contenidos se integran de forma conjunta al servicio del propio proyecto. Para que esto suceda, es necesario que exista una *arquitectura* de la propia narrativa del proyecto.

   Los recursos de los que dispone el docente para diseñarla son variados y tienen que ver con el grado de acceso a la tecnología por parte del grupo, el marco comunitario que pretende incluir o la propia capacitación de profesores y alumnado en relación con las herramientas de representación y recogida de información. Los blogs, infografías, líneas del tiempo, paneles, murales, *podcasts* o canales de vídeo son ejemplos de las herramientas disponibles para diseñar la arquitectura del proyecto.
6. **Acción comprometida: la aventura que viven tus alumnos lleva al clímax del aprendizaje y conduce al retorno del héroe a la realidad.** El proceso de investigación supone la definición de distintas líneas de indagación —artísticas, lógico-científicas, sociocomunitarias, etc.— que llevan al grupo a contrastar sus ideas previas con niveles cada vez mayores de complejidad en el análisis. Una de las características del trabajo por proyectos es que todo el proceso de aprendizaje se orienta a la realización de una *acción final*. La organización de un evento, un material audiovisual o una acción comunitaria son la consecuencia lógica de un proceso en el que el grupo lleva trabajando durante un tiempo más o menos largo.

   Para el grupo de alumnos, el inicio del proyecto está marcado por el acto de reconocimiento del impacto que la temática tratada tiene en sus vidas cotidianas. Desde esta óptica, el proyecto es un proceso de aprendizaje, pero también un acto de compromiso con su propia realidad. El aprendizaje responde a una necesidad de comprender mejor el entorno que rodea al estudiante, a sí mismo y al resto de las personas que componen el grupo.

   Todo el proceso de investigación supone un camino que aumenta el grado de comprensión del mundo que rodea al alumno y, por tanto, lo compromete con el mismo. La acción que resulta de recorrer ese camino es una respuesta comprometida con ese proceso de investigación.
7. **Reflexión sobre el proceso orientadora de nuevos proyectos: Evaluar es**

reflexionar. Convierte la evaluación en la "espina dorsal" de tu proyecto. Un marco de aprendizaje como el descrito entiende la evaluación como una herramienta al servicio de la reflexión, compartida e integrada en cada tarea que desarrollan alumnos y docentes, individual y colectivamente, en el proyecto. Todo ello en una triple dimensión:

— Identificar los aprendizajes nuevos.

— Acompañar la reflexión sobre las consecuencias que estos aprendizajes han provocado en la realidad inmediata de los alumnos.

— Orientar nuevos proyectos.

Aprender para comprender la realidad

Tus alumnos no habitan en una burbuja. Su contexto cotidiano no es ajeno al tuyo. Su realidad es la que todos vivimos día a día cuando salimos de casa, encendemos la televisión, navegamos por internet o leemos los periódicos. Habitan la realidad. Y, al igual que tú, necesitan comprenderla, construir criterios que les faciliten su habitar en el mundo, que les conviertan en seres capaces de decidir y valorar lo que ven.

Las historias que construyes para ellos tienen sentido en la medida en que son capaces de provocar una nueva mirada sobre la realidad que habitan. Trabajar por proyectos no es un artificio más o menos ingenioso que sigue orientado a la transmisión de contenidos. Esto no aporta nada nuevo a la enseñanza. La apuesta que buscamos es que las experiencias que diseñas para tus estudiantes sean capaces de enfrentarles a la realidad que viven día a día y les ayuden a comprenderla mejor. Deben ser vivencias únicas que dibujen nuevas miradas sobre lo que les rodea haciendo que puedan entenderlas con matices, conectadas con sus vidas y que provoquen en ellos el compromiso con su *mundo ordinario*.

Aprender para cambiar como persona

La conocida frase de Freire — "*La educación no cambiará el mundo, cambiará a las personas que lo harán*" — ha sido para mí absolutamente reveladora. Hasta tal punto, que ha supuesto un antes y un después en mi práctica como docente. Y también en mi manera de entender el enfoque por proyectos.

En la enseñanza formal, el contenido del aprendizaje está descrito minuciosamente en el currículo oficial. Es el marco legal al que el docente debe ajustarse curso tras curso. Sabe que será la referencia para evaluar su trabajo, tanto para la Administración educativa como para las propias familias que les confían a sus hijos. Sin embargo, también constituye una gran limitación.

Los contenidos —tal y como están recogidos en el currículo— tienen dos

características básicas:

- Están estructurados por áreas de conocimiento y edades de los aprendices.
- No atienden a los diferentes contextos, historias personales y demás circunstancias de los alumnos concretos. *Son los mismos para todos y para todas*.

La parcelación de contenidos por áreas del saber atiende a una idea tecnocrática del conocimiento. Los alumnos deben elegir tempranamente por cuáles de esas áreas se van a orientar. Esta elección les etiqueta como estudiantes de ciencias, letras, artes, etc. Esta especialización es cada vez mayor según transcurren los años, hasta el punto de que —al final— la capacidad para analizar una realidad con una visión global queda muy limitada. En estos casos, las posibilidades de que el aprendizaje produzca verdaderos cambios en las personas son muy escasas.

No es habitual que alumnos de distintas edades trabajen juntos en torno a un tema concreto. Parece que la edad es el criterio básico para organizar la enseñanza. Sin embargo, las experiencias que invitan a trabajar a los estudiantes de distintas edades en un proyecto conjunto se demuestran especialmente ricas en términos de aprendizaje. En ellas, la clave es que lo que los alumnos aprenden tiene que ver con sus intereses y —además— les permite explicar realidades cercanas a ellos.

Un niño de 7 años puede estar tan interesado como otro de 15 en saber por qué el río que atraviesa su localidad está sucio y no es posible bañarse en él. Lo que impide que estos alumnos puedan emprender un proyecto conjunto no es ni su edad ni la diferencia en los contenidos curriculares que —oficialmente— están establecidos para cada uno de ellos.

El enfoque de proyectos —tal y como lo hemos descrito— permite este trabajo conjunto atendiendo a las distintas exigencias que tienes como docente de una asignatura concreta y con un grupo de edad concreto. La clave para hacerlo es entender que todo aprendizaje debe estar orientado a los intereses del conocimiento concreto de un aprendiz, y que estos deben servir para cambiarles como personas haciendo que comprendan mejor la realidad que tienen delante y que decidan actuar sobre ella. Dicho de otra forma, *debe conseguir ciudadanos críticos.*

> *Lo más importante del aprendizaje es la capacidad que puede tener para dibujar nuevas miradas que ayuden a comprender mejor la realidad que los alumnos tienen delante, y también la capacidad para provocar una mirada hacia dentro, invitando a que se interroguen cómo les ha cambiado como personas y qué deciden hacer con ello.*

Aprender para actuar: hacia una educación para la justicia social

La aventura que has liderado con tus alumnos los conduce irremediablemente al retorno

al *mundo ordinario*. Vivir el proyecto que han protagonizado les ha sumergido en retos que los han llevado a aprender muchas cosas. Entre ellas, que los contenidos que les presentas hablan de ellos. Supone demostrarles la exigencia de dibujar una mirada comprometida con la realidad que habitan. Una realidad que no les es ajena y en la que pueden intervenir. Además, han aprendido cómo usar nuevas herramientas para comprenderla y que el mejor camino para hacerlo es de manera cooperativa.

El *retorno del héroe* dibuja el final de una buena historia que deja en la retina de los espectadores el inicio de otra nueva y emocionante. Tras salir de una buena película, es imposible no idear un nuevo guion. Como espectador, eres consciente de que la aventura que ha vivido el protagonista de la historia le ha cambiado y le ha construido como alguien capaz de enfrentar el mundo que abandonó —cuando la inició— de una forma totalmente distinta. La gran diferencia es que el *héroe* vuelve renovado de la aventura y sabe que puede actuar en la realidad y mejorarla. Su mirada es distinta y su forma de actuar —en las últimas escenas de la película— lo demuestran:

• El *héroe* ha comprendido mejor la realidad que habita.
• Ha cambiado como resultado de esa comprensión.
• Y se sabe con capacidad para intervenir en ella y lo hace.

> *"La educación formal es el mecanismo que utiliza la sociedad para distribuir a los estudiantes en las diferentes ocupaciones. Sabemos que la escuela reproduce y legitima las desigualdades sociales […]. La educación […] es una actividad profundamente política"*[45]*.Dicho de otra forma:* ***lo realmente valioso de la historia que han vivido tus alumnos es la que ahora inician.***

Tras finalizar el proyecto, el retorno a la realidad cotidiana en tus clases no puede suponer solo un momento en el que evalúas los aprendizajes de tus estudiantes e inicias un nuevo período lectivo en el que tus alumnos siguen siendo las mismas personas. Comprender mejor la realidad y cambiar como personas debe provocar una transformación visible en ellos que les convierta en ciudadanos más comprometidos con el mundo que les rodea, y sobre el que se saben capaces de actuar.

En enfoque de proyectos invita a intervenir directamente con la realidad de tus estudiantes y empoderarlos. También compromete tu forma particular de actuar como docente y la del contexto educativo en general. Los centros educativos se transforman como consecuencia de los proyectos que lideran. En ellos los alumnos se convierten en aprendices críticos que exigen respuestas comprometidas por parte de la propia organización educativa.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tal y como nos interesa— es un viaje hacia la transformación de las personas y las organizaciones que, conjuntamente, se

comprometen con la educación para la justicia social.

Nancy Fraser[46] introduce una tríada interesante que puede servirnos de reflexión para planificar ese *regreso al mundo ordinario*: *redistribución*, *reconocimiento* y *participación*.

- La justicia social como **redistribución** se orienta a la distribución equitativa de los bienes primarios, entendiendo que es necesario compensar las desigualdades creadas a lo largo de la historia por razón de género, clase social, cultura, origen, etc.

  El retorno al mundo ordinario de tus héroes puede invitar a reflexionar sobre cómo pueden comprometerse con la idea de identificar la necesidad de compensar las desigualdades a partir de conceptos como redistribución, discriminación positiva, etc.
- La justicia social como **reconocimiento** busca el respeto a todas las personas, independientemente de cuáles sean sus maneras de ser, vivir o pensar. La ausencia de dominación cultural pasa por el conocimiento y el respeto a la diferencia. A lo largo del proyecto, tus alumnos han conocido distintas realidades, y han tenido que trabajar en grupo y hacerlo dentro y fuera del centro educativo. El *retorno al mundo ordinario* puede ser una ocasión excepcional para comprometerse con la idea de *equidad* desde el respeto a la diferencia que supone esta dimensión de la justicia social.
- La justicia social entendida como **participación** busca crear las condiciones necesarias para que exista una participación social efectiva, sin excluidos.

  Tus alumnos han vivido un proyecto en el que han tenido que trabajar juntos, organizarse y evaluar de forma continua sus logros. Para conseguirlo, te has esforzado en que todos y cada uno de ellos participaran efectivamente en los procesos de toma de decisiones, en la rendición de cuentas, en la responsabilidad individual en el trabajo cooperativo y en que cada estudiante se sintiera libre para expresarse, defender sus ideas, etc. El retorno al mundo ordinario no puede abandonar este compromiso con la participación. Este debe mantenerse como uno de los ejes fundamentales de la vida diaria en el aula.

La educación es una actividad profundamente política y el enfoque de proyectos debe ser una apuesta decidida por la educación por la justicia social. Estas pueden ser referencias interesantes para reflexionar sobre cómo estás trabajando desde (y para) la justicia social con tu proyecto educativo.

El desarrollo de cientos de proyectos que se enmarcan en el universo del Aprendizaje y Servicio (ApS) avalan esta idea. Sin embargo, no todos los proyectos que se etiquetan como ApS reúnen los requisitos para poder ser incluidos en las prácticas comprometidas con la justicia social. No se trata de que tus alumnos contribuyan a una mejora voluntariosa de algún aspecto de su vida cotidiana. No se trata —solo— de que colaboren en determinada acción solidaria o desplieguen una campaña puntual en favor

de determinada sensibilidad social. De lo que se trata es de que les cambie como personas y, junto a la institución educativa —que ha liderado el proyecto—, encabecen un camino de transformación crítica de la sociedad.

Son muchas las experiencias que avalan esta transformación en las prácticas educativas. Sus resultados son esperanzadores. El *Grupo para la Calidad Educativa y el Cambio Social* (GICE) liderado por Javier Murillo[47] trabaja desde hace años en este sentido en España junto a más de un centenar de investigadores y docentes de todo el mundo. Entre otras de sus iniciativas, las aportaciones del enfoque de proyectos se están ensayando con éxito en diversos centros y colectivos[48].

Murillo nos invita a reflexionar sobre los seis elementos clave para construir una educación para la justicia social que formula Bree Picower[49] para la etapa de la Educación Primaria:

1. Conocer

- Los maestros proveen a los estudiantes de oportunidades para aprender quiénes son y de dónde vienen.
- Los estudiantes estudian diferentes aspectos de sus identidades y las historias asociadas a ellas.
- Los estereotipos negativos sobre las identidades de los estudiantes son deconstruidos.

2. Respeto al otro

- Los maestros proveen a los estudiantes de oportunidades para compartir, con sus compañeros de clase, conocimientos sobre su propio bagaje cultural.
- Se crea un clima de respeto a la diversidad a través del aprendizaje de los estudiantes al escuchar con amabilidad y empatía las experiencias de sus pares.
- Los estudiantes deconstruyen los estereotipos sobre las identidades de sus compañeros.

3. Hacer visible la injusticia social la diversidad

- Los maestros pasan de “celebrar la identidad” a explorar cómo la diversidad puede ser experimentada como la opresión que ha impactado de manera diferente en los diversos grupos de personas.
- Los estudiantes aprenden sobre la historia del racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la intolerancia religiosa y cómo estas formas de opresión han afectado a diferentes comunidades.
- Los maestros establecen enlaces entre las raíces históricas de la opresión y el impacto que tiene en las experiencias vividas y las condiciones materiales de las personas en la actualidad.

4. Aprender de experiencias a favor de la justicia social

- Los maestros comparten ejemplos de movimientos, de personas emblemáticas y cotidianas que se unen para hacer frente a los problemas de injusticia social.
- Los maestros ayudan a los estudiantes a entender el trabajo conjunto. La gente común se ha unido para crear un cambio.

5. Sensibilizar

- Los maestros comparten ejemplos de movimientos y de personas emblemáticas y cotidianas que se unen para hacer frente a los problemas de la injusticia social.
- Los maestros ayudan a los estudiantes a entender el trabajo conjunto. La gente común se ha unido para crear un cambio.

6. Actuar

- Los maestros proveen de oportunidades para tomar medidas sobre aquellas cuestiones que afectan a los estudiantes y a sus comunidades.
- Los estudiantes identifican los problemas que perciben y aprenden las habilidades necesarias para crear un cambio de primera mano.

> *El héroe no vuelve igual al final de la aventura. Su mundo nunca volverá a ser el mismo. Tus alumnos y tus clases tampoco. Te propongo que reflexiones sobre los seis elementos que señala Picower para acompañar el camino del cambio en la educación hacia la justicia social.*

Capítulo cuatro

Arquitecturas nuevas para nuevas historias de aprendizaje: videojuegos, redes sociales, foros y juegos de rol

Hace algunos meses, coincidía con Richard Gerver en un encuentro sobre innovación. Relataba una divertida experiencia que protagonizaba su hijo adolescente. Gerver explicaba cómo, al entrar en la habitación de su hijo, le encontró mirando la pantalla de su ordenador y jugando en línea. Al acercarse, comprobó que hablaba con otro jugador con el que estaba conectado. ¡Lo sorprendente es que lo estaba haciendo en ruso!

—Mi hijo no había estudiado ese idioma en ningún momento. ¡Os aseguro que no se trata de ningún genio superdotado! Entonces, ¿qué ha pasado?

La respuesta que obtuvo de su hijo fue explicarle —con toda naturalidad— que su amigo Vladímir y él llevaban jugando varios años en línea. Mientras jugaban, se enseñaban mutuamente algunas palabras y oraciones en ruso y en inglés. A estas alturas, los dos eran capaces de comunicarse bastante bien en el idioma del otro.

Sin duda, la anécdota que protagoniza el hijo de Gerver no posiciona los videojuegos como una herramienta didáctica. En ningún momento era necesario el manejo de otro idioma para jugar. Ambos jóvenes podrían haber seguido compartiendo su afición común sin aprender ni una sola palabra del idioma de su compañero de juego. Sin embargo, esto no fue así.

Lo más interesante de este ejemplo es que el juego no es necesariamente una herramienta didáctica. Sin embargo, provoca eficazmente que el aprendizaje se produzca. ¿Cómo sucede esto?

Lo que está haciendo el juego en línea es crear un escenario distinto y compartido que invita a que el aprendizaje se produzca. Y esto lo consigue de una forma mucho más eficaz que si fuera un producto educativo perfectamente diseñado para tal efecto.

El juego es un escenario que hace fácil que el aprendizaje tenga lugar, al margen de

que exista intencionalidad o no. Siempre ha sido un excelente recurso para el aprendizaje. Reúne características valiosas que lo convierten en un escenario que lo facilita y, como tal, se ha integrado de forma ininterrumpida en la educación. Sin embargo, no siempre el diseño de juegos didácticos consigue que el aprendizaje previsto se lleve a efecto. Esto sucede porque más importante que el juego propiamente dicho son las características que este nuevo escenario plantea para el jugador-aprendiz:

- **Es cooperativo**

  Muchos juegos son vividos en grupo, otros son vividos en solitario. Pero todos reúnen una característica común. Los jugadores pasan a formar parte de una comunidad exclusiva que comparte la vivencia del juego, su narrativa y sus constructos culturales. El juego es una experiencia cooperativa siempre en la medida en que construye comunidades de jugadores que la comparten.

- **Provoca placer**

  Jugar provoca placer. Los desafíos, los retos y las sorpresas disparan nuestra imaginación, nos enfrentan a nosotros mismos, y nos invitan a idear mundos irreales y a habitarlos en un espacio de confort.

- **Rompe el espacio y el tiempo**

  El juego no se desarrolla únicamente en el territorio diseñado para él. Tampoco exclusivamente en el tiempo en el que jugamos. Las comunidades de jugadores comparten el universo del juego y lo extienden al resto de los espacios que habitan. Así, se convierte en un elemento cultural que invita a mirar el espacio y el tiempo cotidianos transgrediéndolos.

- **Permite la participación**

  El jugador se incorpora al juego de forma activa. La experiencia que vive es única y como tal hace que se sienta creador del contenido de la misma.

- **Es difícil**

  Un juego sencillo es aburrido. Lo que se busca de la experiencia de jugar es que sea retadora. Con ella, el jugador aprende y se expone a los avatares de su propia capacidad de respuesta.

- **Crea identidad**

  Las comunidades de jugadores se sienten partícipes de una experiencia compartida. El juego se convierte así en el lienzo sobre el que se construye parte de su identidad compartida.

- **Tiene una narrativa reconocible**

  La estructura narrativa del juego es clara y los jugadores se suman a ella sabiendo que lo que allí encuentran les permite experimentar vivencias cercanas a sus deseos, intereses y experiencias personales.

Los profesionales que desarrollan su labor en el ámbito de la educación no formal saben que el juego es una herramienta educativa poderosa. Es el recurso estrella en sus diseños didácticos: campamentos, ocio urbano, deportes alternativos, etc.

En la etapa de Educación Infantil utiliza el juego como el recurso educativo básico. A partir de los doce meses de edad, Elinor Goldschmied propone el juego heurístico como la herramienta didáctica que permitirá el aprendizaje basado en el descubrimiento. Es una metodología ampliamente incorporada a las actividades de aprendizaje, pero no la única. La metodología basada en los rincones de actividad se desarrolla con normalidad en la mayoría de las escuelas infantiles y —en algunos casos— en los primeros años de Primaria. A ellos acuden los aprendices con la única finalidad de jugar libremente en un escenario perfectamente diseñado por el docente. Son los materiales —al enfrentarse a la actividad lúdica de los alumnos— los que conseguirán el desarrollo de las competencias previstas.

La utilización de juegos tradicionales adaptados a contenidos curriculares, yincanas, juegos deportivos, de pistas, etc., se incorporan con cierta normalidad a los diseños didácticos con el fin de apoyar o provocar aprendizajes relacionados con determinados contenidos de una o de varias materias. El éxito en su uso es relativo y depende del valor que se le otorgue en cada caso como herramienta didáctica.

El juego en el escenario virtual

Habitamos en un *escenario extendido* en el que mundo físico y virtualidad dibujan una nueva realidad. En los últimos años del siglo XX era habitual hablar de la dicotomía entre estos escenarios, pero hoy sabemos que no existe tal dicotomía. Cada una de las actividades que realizas a lo largo del día comparte estos ámbitos hasta el punto de que no siempre resulta fácil diferenciarlos: Nos relacionamos físicamente a la vez que por las redes sociales. Buscamos información, compramos objetos de consumo, expresamos nuestras opiniones o emociones, desarrollamos tareas de nuestro trabajo y nos divertimos en un nuevo escenario que ha incorporado la virtualidad a nuestras vidas construyendo un territorio más amplio que el anterior al último tercio del siglo pasado. Con el juego, ha ocurrido lo mismo.

La industria de los videojuegos ha evolucionado de forma paralela al desarrollo de la tecnología que ha ido permitiendo mejorar la experiencia de los usuarios en relación con los recursos utilizados: calidad gráfica, respuesta, multitarea, etc.

En términos generales, los videojuegos se organizan sobre el diseño de un *escenario*, una *situación de partida* y un *objetivo* que el jugador persigue. Podemos decir que gran parte del esfuerzo realizado por los desarrolladores de videojuegos durante muchos años ha consistido en mejorar estos tres aspectos consiguiendo que la experiencia del jugador

fuera cada vez más espectacular por el realismo de las imágenes, el dinamismo de las acciones y las posibilidades de control de movimientos, el sonido, etc.

Un momento realmente interesante en la evolución de los videojuegos se ha producido cuando el centro de interés se ha orientado hacia la estructura narrativa. Han comenzado a elaborarse complejos guiones que narran historias, a los que el jugador se suma con vistas a conseguir el objetivo que pretende. En algunos casos, pasamos de personajes planos a otros que recorren verdaderos *arcos de transformación* a lo largo de la historia. Sin embargo, son muchos los analistas de videojuegos que echan en falta un mayor cuidado en el tratamiento de la narrativa; sin duda, este es el foco de atención en la actualidad.

En términos generales, los elementos que configuran una narrativa digital son similares a los ya descritos a lo largo de los capítulos precedentes, si bien es cierto que la libertad del jugador para moverse a lo largo del escenario diseñado hace que aumente la complejidad de las historias que componen el videojuego. Sin embargo, esto no es siempre así.

De forma desigual, los desarrolladores están explorando con la libertad del jugador para que este construya su propia narrativa: ¿es posible que el jugador no tenga prefijado el objetivo que va a conseguir? ¿La historia puede desarrollarse sin que el jugador actúe en ella, pero siendo este a la vez un espectador libre en los múltiples escenarios que se le plantean? ¿Cómo se define la evolución de los personajes en función de las decisiones del jugador? ¿Es posible que el escenario digital permita la creación de narraciones rizomáticas que cuestionen el *paradigma*?

Hemos visto que la estructura dramática clásica —ya descrita por Aristóteles como el *paradigma*— está de absoluta actualidad para organizar una narración. Los videojuegos —al permitir la interacción con el jugador— abren la posibilidad a explorar modelos que busquen narrativas no lineales o arbóreas en los que cualquier elemento de la historia pueda afectar a otro. Es una estructura basada en el concepto de *rizoma* que utilizan Gilles Deleuze y Félix Guattari[50] para elaborar su modelo epistemológico.

Los videojuegos no son las únicas narrativas que se sirven de este nuevo *escenario extendido*. Las redes sociales y los foros se están usando para jugar colaborativamente sobre la base de una narrativa determinada: son los **juegos de rol en la red**.

En los *foros de rol*[51] los administradores del juego suelen plantear un escenario determinado. Es habitual que se sirvan de alguna serie conocida o una saga de libros, como por ejemplo Harry Potter, *Juego de Tronos*, etc. A partir de ahí, determinan solo algunos de los personajes que intervendrán, ya que el resto son creados por los propios participantes que solicitan entrar en el foro. Las reglas del juego suelen ser sencillas y permiten a los jugadores asumir la identidad del personaje elegido e interactuar con el

resto. La historia así creada se desarrolla con bastante libertad.

Un modelo similar al de los foros de rol se sirve de las redes sociales —como Twitter—. La dinámica del juego es parecida, aunque las intervenciones que realizan los participantes deben adaptarse a las posibilidades técnicas que ofrecen en cuanto, por ejemplo, a la dimensión del texto que vayan a publicar, entre otros factores.

El escenario virtual como arquitectura para la enseñanza: gamificación

Prácticamente desde la invención de los ordenadores —y mucho más tras la llegada de internet— los juegos digitales han constituido una herramienta a disposición del aprendizaje. Inicialmente se empleaban como fuente de recursos para la búsqueda de información, para mejorar la comunicación entre alumnos, docentes y personas externas al centro. También se usaban para generar productos con acabados hasta entonces no imaginados, gracias a las nuevas técnicas para el tratamiento de los textos, la imagen fija y en movimiento o el sonido. A partir de ahí, su aplicación en las aulas ha recorrido distintas fases.

En lo que todo el mundo está de acuerdo es en que desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de este siglo. Las habilidades que necesitan desarrollar los aprendices del siglo XXI exigen incorporar este *escenario extendido* de forma normalizada en los diseños didácticos. Esto podemos comprobarlo cuando visitamos las muchas publicaciones y páginas dedicadas a este tema:

Construyendo habilidades del siglo XXI[52]

- Pensamiento creativo
- Desarrollo de las Inteligencias múltiples
- Procesos de pensamiento de orden superior
- Tratamiento de la información
- Alfabetización tecnológica
- Competencia comunicativa: oral, escrita y digital
- Trabajo en equipo y colaboración
- Gestión de proyectos

Todo hace pensar que el gran reto que enfrentamos en este momento no es tanto introducir distintas herramientas tecnológicas como diseñar estrategias narrativas que sean capaces de incorporar a los alumnos en los distintos proyectos.

Una vez conseguido un gran nivel en el acabado de los escenarios que plantean y los retos que proponen a los jugadores, la clave —en adelante— será indagar sobre la estructura narrativa que poseen y ponerlos al servicio de los aprendices para que sean

ellos mismos los que puedan construir su propio proyecto de aprendizaje.

Describamos las posibles fases que has podido vivir en tu aula en la integración del escenario virtual y la tendencia actual:

Fases en la evolución de la virtualidad en tu aula

Fase 1. Como herramientas al servicio de las actividades escolares.
Fase 2. Como proyectos centrados en los recursos digitales.
Fase 3. Como creación de escenarios que implican a los alumnos en retos.
Fase 4. Como narrativas que integran escenarios extendidos —virtuales y físicos— en el desarrollo de proyectos.

Fase 1. Como herramientas al servicio de las actividades escolares

Disponer de herramientas que permitían ofrecer una gran cantidad de información en torno al tema que se estaba trabajando en las clases fue una gran noticia. Además, no solo se componía de textos; las imágenes, los vídeos y el sonido estaban a disposición de los docentes para complementar aquellos contenidos que trabajábamos en clase. Era un momento en el que los recursos digitales suponían un valor añadido a las clases, pero no modificaban sustancialmente el diseño didáctico de las mismas. El desarrollo de portales de recursos y contenidos especializados por áreas de conocimiento fue espectacular. Aún hoy existen a disposición de los docentes y es una fuente interesante de materiales que pueden complementar cualquier clase.

Fase 2. Como proyectos centrados en los recursos digitales

Casi de forma simultánea a la digitalización de contenidos, se pensó que muchas de las herramientas digitales podrían ser empleadas por los alumnos como base para la realización de proyectos en los que aprenderían muchas cosas interesantes. Han comenzado a desarrollarse numerosos canales de vídeo, televisión, radio, *podcasts*, wikis, etc. En ellos, los alumnos se convierten en auténticos productores de contenidos audiovisuales. Es un salto cualitativo importante ya que los contenidos digitales dejan de ser algo complementario a las clases. Los alumnos comienzan a diseñar proyectos que reproducen —de una u otra forma— las plataformas de creación mediática.

Fase 3. Como creación de escenarios que implican a los alumnos en retos

Un momento importante en el empleo de los medios digitales para la enseñanza ha sido la creación de juegos interactivos en los que se pedía a los estudiantes que resolvieran un reto. Convertidos en auténticos *héroes de una aventura*, debían realizar todo tipo de pruebas que exigían tratar contenidos minuciosamente seleccionados por los desarrolladores y conectados con el currículo académico. Se trata de un momento en el que los juegos se esforzaban en diseñar un escenario atrayente que llevara a los alumnos

a entusiasmarse con el reto que se les proponía.

Fase 4. Narrativas que integran escenarios extendidos —virtual y físico— en el desarrollo de proyectos

Hoy día, los videojuegos presentan acabados que, estéticamente, tienen poco que envidiar a las producciones audiovisuales del cine o la televisión. Los retos que se proponen a los jugadores son variados y de gran creatividad. Una vez conseguido un gran nivel técnico en su desarrollo, los creadores de videojuegos han centrado su interés en la narración de aventuras. El *digital storytelling* es el centro de atención porque constituye gran reto al que se enfrentan los videojuegos. En el ámbito educativo, ocurre exactamente lo mismo. Las preguntas que intentan ser respondidas en la actualidad son las siguientes: ¿cómo construir una propuesta que permita a los aprendices narrar su propia historia? ¿Cómo diseñarla de forma que soporte todo tipo de *arcos de transformación* de los personajes —reales y virtuales— en su desarrollo? ¿Cómo permitir la construcción de múltiples productos en función del desarrollo de la propia narrativa?

Los ordenadores supusieron una herramienta inesperada en la enseñanza. De eso no hace demasiado tiempo. En los años ochenta del siglo pasado, vivimos el desarrollo de un entorno amigable al que todos los docentes podíamos acceder. Superados los primeros momentos en los que su uso exigía un gran conocimiento técnico, pasamos a la implementación de aplicaciones que permitían generar productos complejos con una escasa formación técnica. Crear contenidos digitales, establecer redes sociales o entornos temáticos comenzaba a estar al alcance de la mano.

Rápidamente se entendió que el papel realmente interesante para este nuevo escenario era implicar al alumno en el desarrollo de los proyectos educativos. Están surgiendo decenas de propuestas que mejoran la experiencia del usuario centradas en crear ambientes y retos cada vez más atrayentes para aprendices y docentes.

Una vez conseguido un gran nivel en el desarrollo de los mismos, el esfuerzo se centra en explorar las posibilidades que ofrece investigar en torno a la estructura narrativa que estos proyectos protagonizan. Ya no se trata —solo— de que los estudiantes asuman un reto diseñado previamente por el propio juego y que deban enfrentarse a los materiales dispuestos para ello. Tampoco de que los personajes que encuentran en el juego describan personalidades estáticas. En los próximos años, los aprendices se enfrentarán a propuestas abiertas en las que ellos —y todo el conjunto del juego— describirán auténticos *arcos de transformación* que construirán proyectos cada vez más interesantes.

Como hemos visto, el desarrollo de los videojuegos orientados a la enseñanza se

preocupa especialmente de su estructura narrativa. Presentamos a continuación una rúbrica para evaluar los productos de *digital storytelling* educativos orientada a los criterios:

• Objetivo
• Contenido
• Planificación
• Argumento/Narración
• Diseño

Narración digital de historias en el aula
Ejemplo de rúbrica

La rúbrica te puede ayudar a evaluar la animación final, así como el aprendizaje que tiene lugar durante el proceso de creación de esa animación.

Criterios	Distinción	Gran competencia	Aprendiz	Principiante
Objetivo/Propósito La historia digital considera el tema planteado y demuestra creatividad y originalidad.	La historia digital va más allá de cualquier requisito, atrapa a quien la ve dentro de la trama. La historia demuestra la propia interpretación del alumno y refleja el material de investigación	Se han utilizado materiales creados por los estudiantes, así como material existente a partir de otras fuentes. La información ha sido clara, apropiada y exacta y está vinculada al objetivo de la historia.	La información es verídica, basada en hechos, pero ha mostrado poca interpretación por parte del alumno. El alumno se ha esforzado poco en atrapar la atención del espectador.	La historia es confusa y no se centra en el tema. El alumno no interpreta la información o comparte la opinión.
Contenido Calidad y cantidad del contenido de la información y de la	Se evidencia el conocimiento del entorno sobre la	El alumno demuestra un conocimiento sobre el tema	El alumno no ha demostrado conocimiento	La historia contiene pocos detalles de apoyo o

investigación	persona o sobre el evento. Se dan muchos detalles y ejemplos pertinentes de fuentes primarias y secundarias para dar apoyo al tema.	con detalles que da soporte al tópico en cuestión. La historia ha incluido información a partir de fuentes secundarias fiables.	del tema para dar apoyo a la historia. Los hechos y la información provienen de una única fuente.	ejemplos. La información es confusa e irrelevante. No se citan fuentes fiables.
Planificación Tormenta de ideas, creación de guiones gráficos, gestión del tiempo	El guion proporciona una hoja de ruta clara y comprensible para completar el proyecto. Este guion se ha utilizado ampliamente para marcar objetivos, la organización y el establecimiento de tareas.	El guion gráfico está organizado y demuestra cómo el orden de la secuencia de la historia satisface los objetivos del proyecto. El guion gráfico se ha utilizado por parte del equipo como una guía para el desarrollo digital de la historia.	El plan está organizado, pero no completo. El equipo se refiere al guion grafico durante el proceso de creación del proyecto.	El plan está desorganizado y no alcanza los objetivos claves. El guion grafico no se utilizó durante la planificación o durante el proceso de creación de la obra.
Escritura y narración Concisa, original y bien escrita	Se utiliza el estilo personal y los sentimientos para atrapar al espectador, comunicar la opinión del	Las ideas fluyen de manera lógica en la historia. La historia utiliza la emoción y	La historia comporta muy poca emoción y muy pocos sentimientos, el escritor parece	Las ideas de la historia no fluyen de manera lógica. La historia comparte hechos

	autor, y hacer que llegue con efectividad el mensaje de la historia. El narrador modula la voz y su intensidad para interesar.	los sentimientos para comunicar o acentuar el mensaje. La narración ha sido clara e interesante.	ambivalente sobre el tema. La narración no está clara y carece de la modulación adecuada. El narrador no es claro.	sencillos, pero no transmite ni sentimientos ni opiniones. El proyecto ha sido narrado con poca emoción y poca modulación de tono.
Diseño Visualmente agradable, creativo y da soporte a la historia y a su interpretación.	Se han utilizado ampliamente fotografías originales, ilustraciones, sonidos o música.	Se han creado medios originales para soportar las ideas del proyecto y su contenido. Se han utilizado medios para establecer el clima propicio.	Incluye imágenes, sonido y otros medios, pero ha perdido oportunidades de utilizar otros elementos para crear el ambiente necesario o para dar apoyo al contenido.	No se usan medios orinales. Muchas de las elecciones de los medios utilizados fueron inadecuadas y se apartan del proyecto.

Fuente: www.tech4learning.com
Traducido del inglés por Faustino Fernández-Inclán

Parte 2

¿Cómo pronarro esto?
Guía práctica para programar tus clases como una aventura paso a paso

Capítulo cinco

Fases y materiales

Cuando un guionista diseña una historia, busca cerrar cada escena de la narración. Para hacerlo, toma todas las decisiones previas a la grabación. Sin embargo, la historia sufre los avatares de su realización. En esos casos, el director invita al guionista a formular nuevas escenas o diálogos. Pero las variaciones suelen ser pocas.

La creación de un documental o un reportaje "en directo" dependen mucho más de los acontecimientos que se narran. El guion es más flexible. Algo que sucede también en las historias que se viven en determinados videojuegos en los que los jugadores pueden realizar múltiples recorridos, los foros de rol o las aventuras que se convierten en virales en la red como consecuencia de las noticias de actualidad que a diario acontecen en internet. Sin embargo, todas ellas poseen una estructura similar. Quien organiza la historia —de forma que podamos vivirla como tal— sigue una misma lógica narrativa. Con los proyectos educativos, ocurre exactamente lo mismo.

Programar un proyecto no es hacer un *spoiler*. No se trata de diseñar de forma cerrada todo lo que va a suceder. Tampoco las decisiones que los protagonistas adoptarán, ni siquiera el final que vivirán. A lo que debes atender como *guionista de tu proyecto educativo* es a la lógica narrativa que este posee y cómo está al servicio de las experiencias de aprendizaje que deseas exponer a tus alumnos. También deberás tener en cuenta si lo que viven los estudiantes en su día a día es coherente con esta lógica narrativa.

"*Al leer un guion hay que poder imaginarlo, verlo ya bajo otra forma que no sea la escrita*"[53]. Me gusta esta idea de Escalonilla porque la comparto a la hora de diseñar un proyecto educativo. En las programaciones didácticas debería suceder algo similar. Debes poder imaginar el proyecto. Verlo como una aventura viva. Programar un proyecto educativo debe poseer la flexibilidad suficiente para que tus *héroes* puedan vivirla de forma libre y también debe cumplir estas dos condiciones:

• Puedes trabajar los contenidos educativos que deseas.

• Atiende a las normas básicas en la construcción de historias: la lógica estructural.

¿Cómo pronarrar historias?

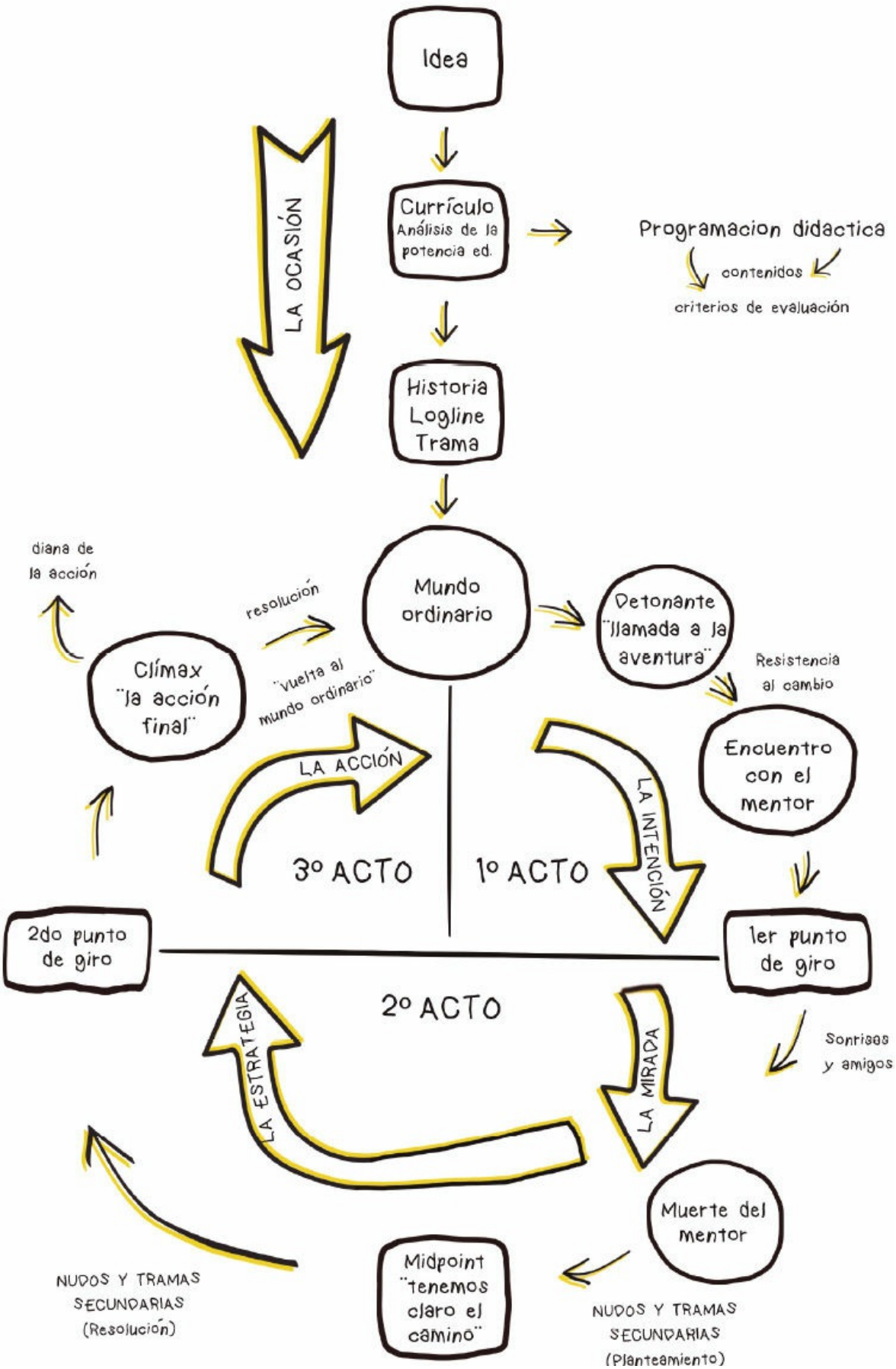
Un proyecto educativo permite el trabajo conjunto de diversas áreas de conocimiento. Cada asignatura implicada necesita identificar qué contenido curricular será desarrollado en el mismo, los indicadores y criterios de evaluación que tendrás en cuenta y también la temporalización. Estos son los elementos básicos que exige de ti como docente la Administración educativa para asegurarse de que tu diseño didáctico se ajusta a los requerimientos legales. A partir de ellos, la flexibilidad es mucha, ya que depende de otros factores: tu estilo docente, las características diferenciadas de tu grupo de alumnos, los recursos metodológicos e infraestructurales de los que dispones, el contexto, etc. El tipo de actividades que diseñes para trabajar el currículo prescriptivo es una decisión docente que depende de ti. Nada hay —pues— que te impida programar tus clases siguiendo un modelo narrativo de trabajo por proyectos.

En la primera parte del libro hemos descrito algunos de los aspectos básicos que permiten la construcción de una narración y cómo tienen un reflejo directo en el diseño de un proyecto educativo. Algunos elementos clave de la narración son de especial interés para nuestros propósitos como pronarradores del aprendizaje. Deberán estar presentes en tu diseño los que se exponen a continuación.

Fase uno: busca una buena historia (La Ocasión)

La primera parte de tu pronarración nace antes de presentarla a tus alumnos. Lo hace con la *idea* que dará origen a la aventura. Pero esta solo puede nacer del *tema* que tú has decidido llevar a tus clases.

En *Aprendo porque quiero* identificaba seis formas en las que puede surgir el tema de tu proyecto que se diferencian en el grado de penetración que tiene el tema para tus estudiantes y las posibilidades que posee para ser previsto con anterioridad a que se inicie el curso —y, por tanto, de programarlo exhaustivamente con anticipación.


Idea
LA OCASIÓN
Currículo
Análisis de la potencia ed.
Programacion didactica
contenidos
criterios de evaluación
Historia
Logline
Trama
diana de la acción
resolución
Mundo ordinario
Detonante
¨llamada a la aventura¨
Resistencia al cambio
Clímax
¨la acción final¨
¨vuelta al mundo ordinario¨
Encuentro con el mentor
LA ACCIÓN
LA INTENCIÓN
3º ACTO
1º ACTO
2do punto de giro
1er punto de giro
2º ACTO
Sonrisas y amigos
LA ESTRATEGIA
LA MIRADA
Muerte del mentor
Midpoint
¨tenemos claro el camino¨
NUDOS Y TRAMAS SECUNDARIAS
(Resolución)
NUDOS Y TRAMAS SECUNDARIAS
(Planteamiento)

Tema para el proyecto	Nivel de interés previo en el alumnado	Posibilidad de programarlo al inicio del curso
Interés espontáneo (p. ej., la adolescencia, la llegada de un compañero de un país lejano al aula, etc.).	alto	medio
Suceso o acontecimiento (p. ej., un acontecimiento importante que afecta a toda la comunidad: conflicto bélico, invento relevante, terremoto, etc.).	alto	nulo
"Los días de…" (p. ej., el Día de la Paz, de la Mujer, del Medioambiente, etc.).	bajo	alto
Encargo (p. ej., el centro encarga a los alumnos de 3.º de ESO que diseñen una Olimpiada Matemática).	medio	alto
Acción provocada (p. ej., la llegada de una carta, la visita de un experto, etc.).	medio	alto
Propuesta comunitaria (p. ej., una demanda de ayuda de una asociación del barrio, la mejora del patio de recreo, etc.).	medio	medio

Identificar el grado de penetración que el tema tiene para tus alumnos te ayudará —más adelante— a poner mayor cuidado cuando diseñes el *detonante* para tu historia.

Una vez que hayas decidido el tema sobre el que va a tratar tu proyecto, es cuando debes dotarlo de una lógica narrativa. Es necesario que surja *la idea* de la aventura que van a vivir tus estudiantes. *La idea* debe poder ser redactada en poco más de una línea: es el *logline* de tu historia.

Tema:

Queremos trabajar sobre la historia del barrio y de la ciudad.

Logline:

Un día aparece el cartero en clase y entrega una carta dirigida a los estudiantes. Los que fueron primeros alumnos del colegio —hace 30 años— van a hacer una visita al centro dentro de dos meses y piden a los actuales alumnos que celebren con ellos el aniversario del centro.

Idear una historia es un ejercicio de creatividad que puedes entrenar a partir de actividades como las planteadas por Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía* ("el

binomio fantástico", "el cuento al revés", etc.)[54]. También existen multitud de juegos que te ayudarán a disparar ideas como Rory's Story Cubes[55] o sitios de internet que te invitan a desarrollarlas con determinadas temáticas[56].

De forma opcional, puede ser interesante que elabores algo más la *trama* de tu historia identificando —si puedes hacerlo en este punto del proceso— algunos sucesos que sabes que vas a introducir a lo largo del proyecto.

Elementos para la trama:

- *Durante el proyecto de una televisión comunitaria, vas a pedir a los alumnos que realicen un reality show protagonizado por los ellos mismos y en el que entrevisten a los vecinos del barrio.*

• *La acción final descubrirá que los antiguos alumnos del centro son los padres de los actuales.*
• *A lo largo del proyecto, aparece un antihéroe protagonizado por la construcción de una carretera que separará el barrio en dos zonas diferentes, rompiendo su identidad.*

A diferencia del guion de una película, un proyecto es mucho más dinámico y puede ser escrito, en gran parte, sobre la marcha y de forma colaborativa con los alumnos. Sin embargo, es interesante que tengas las ideas claras acerca de algunos de los elementos que van a dar dinamismo a tu historia.

En este momento, es necesario que pongas *título* a tu proyecto. Hacerlo ofrece muchos matices que te permitirán orientar la historia en un sentido u otro.

No es lo mismo titular un proyecto "¿Qué flota en el río?" que hacerlo así: "El río que nos lleva". Sin duda, ofrecen matices semánticos distintos, que te invitarán a trabajar simplemente la contaminación o bien ampliarla al tema de la identidad que el río imprime a tu localidad.

Algo a lo que te invito —aunque no siempre es posible— es a que huyas de los gerundios en el *título* de tu proyecto. El gerundio tiende a alejar la propuesta que estás haciendo de la acción directa de tus alumnos. Desgraciadamente, numerosos proyectos abusan de este formato:

Título menos motivante: "Limpiando el barrio"
Título más sugerente: "Limpia el barrio" o "Limpiamos el barrio"

Un recurso interesante en este momento es que intentes complementar el título con un pequeño texto que explique mejor el sentido que quieres darle a tu proyecto. Un ejercicio muy útil es que intentes redactar un tuit que resuma tu proyecto: limitar a 140 caracteres tus posibilidades de explicación puede ayudarte a encontrar un texto emocionante y transferible para lo que será tu proyecto.

Título:
¿Qué flota en el río?

Tuit:
Mi abuela lavaba la ropa en el río. Mi padre pescaba peces. Nosotros queremos poder bañarnos y lo conseguiremos.

Emplear la rutina CSI (*Color-Símbolo-Imagen*) en este punto del proceso también puede ayudarte a darle forma visual para presentar el proyecto a tus alumnos. Aunque

puede ser muy interesante asimismo dejar esta tarea para que la realicen los propios estudiantes una vez que les hayas planteado el proyecto.

¡Ahora sí tienes una aventura! Como habrás visto, no es suficiente con definir el tema del proyecto; también es necesario pensar en su lógica narrativa.

En esta fase previa al inicio de la aventura, es imprescindible que analices la **potencia curricular** que tu proyecto tendrá. Lo primero que te sugiero es que revises la programación de tu asignatura y que identifiques qué contenidos quieres trabajar en este momento y cómo pueden conectar con la historia. Quizá esta sea una buena ocasión para poner algún nuevo elemento en la *trama* que no habías previsto pero que orientará a tus alumnos a trabajar sobre esos contenidos.

> *Imagina que, en el proyecto que llevará a tus alumnos a presentar el centro a aquellos primeros alumnos, una exigencia que les piden en la carta que les envían es que elaboren un libro de poemas dedicados al barrio o que diseñen canciones y bailes. Seguramente has introducido este elemento en la trama porque es imprescindible para ti trabajar la poesía o bien determinados contenidos curriculares de música o de educación física.*

Este es el momento de identificar aquellos criterios que estimas oportunos para evaluar su aprendizaje.

Como hemos visto, el enfoque de proyectos persigue desarrollar habilidades relevantes en la formación de tus estudiantes. No se trata solo de que contemples los contenidos que se van a tratar. Es un momento excelente para que reflexiones sobre tu grupo concreto de alumnos y decidas aquellas habilidades blandas (*softskills*) que deseas desarrollar especialmente en este momento. Una buena forma de hacerlo es acotar dichas habilidades en las cinco categorías que te hemos presentado anteriormente:

- Habilidades relacionadas con entender el aprendizaje como un proceso
- Habilidades cooperativas
- Habilidades ejecutivas
- Habilidades de pensamiento crítico
- Habilidades creativas

Junto al resto de los docentes implicados en el proyecto, podéis “llenar” los bolsillos de la *mochila de las habilidades* utilizando pósits y debatiendo acerca de las necesidades de aprendizaje que observáis en el grupo de alumnos.

Cuando hayas valorado la potencia educativa que tiene tu proyecto, es el momento de decidir si es rentable llevarlo a la práctica. Para ello, puedes analizarlo empleando el modelo DAFO o bien haciendo un *campo de fuerzas*.

Fase dos: convierte a tus alumnos en los héroes de la aventura (la Intención)

Has decidido disparar la aventura que iniciará tu proyecto es momento de que se abra el telón.

Cuando vemos una buena película algo pasa al comienzo. Normalmente lo que se presenta ante nuestros ojos es una realidad que tiene muchos elementos que reconocemos de las que habitamos día a día. Pero intuimos que algo es distinto; poco a poco la historia deja ver que la realidad cotidiana que nos muestra es inestable. De repente descubrimos que la ciudad o la situación que aparentemente reconocemos no es la misma. El guionista se ha encargado de llevar al límite la realidad para hacer posible algo inesperado.

Cuando decides tratar un tema determinado para tu proyecto educativo es necesario que este se haga visible para tus alumnos en su cotidianeidad. *El consumo, las relaciones de pareja, el medio ambiente* o *la situación del barrio* deben presentarse ante sus ojos como una pregunta: *¿qué está pasando? ¿por qué sucede? ¿es la única opción*?

Cualquier tema que quieras protagonice el proyecto debe presentarse ante sus ojos como parte de su realidad.

> *La escuela a la que acuden cada día es parte de su cotidianeidad. Cada acontecimiento que sucede en ella es previsible. Las cosas pasan siguiendo un orden establecido que pueden prever. ¿Por qué esto es así? ¿es la única opción?*
> *De repente un día descubren que esa escuela abrió sus puertas hace 30 años y acogió otros niños, otros maestros, en un barrio que era distinto y con una vida que en muchas cosas se parece a la suya y —quizá— otras muchas no.*

El momento más visible del inicio de un proyecto es el **detonante** inicial. Sin embargo para que este tenga los efectos que deseas es necesario que “allanes el camino”. Es necesario centrar la atención de tus alumnos en esa realidad sobre la que transcurrirá la historia que has diseñado para ella. Hacerlo puede ser tan sencillo como integrar este asunto en tus clases o preparar algún tipo de actividad especial: una salida, visitas de personas externas al centro, etc.

A partir de aquí debes hacer nacer la aventura. Para ello debes diseñar el detonante que desestabiliza el *mundo ordinario* y crea la **llamada a la aventura**. Los recursos para crear un detonante son infinitos. Sin embargo no es necesario que sean especialmente complejos. El caso que te he presentado exige simplemente una carta de los “antiguos alumnos” del centro. Esto ha permitido crear ese punto de inestabilidad que buscas.

Cada docente elige cómo crear el detonante de un proyecto en función de sus recursos personales y también en función del grupo de alumnos y el contexto dónde trabaja. Algunos que se demuestran eficaces son aquellos que suponen un elemento no esperado por tus alumnos. Difícilmente supondrá un eficaz detonante aquello que forme parte de sus labores cotidianas —actividades habituales, ejercicios escolares, etc.-. Debe ser algo que altere de forma importante la cotidianeidad de tu aula.

Cuando llega el "cartero" a clase no lo hace por medio de una carta dejada en la sala de profesores. En cartero entra en clase y escenifica una entrega importante y dirigida a los alumnos: es un suceso inesperado y que rompe la cotidianeidad de las clases.

Tu papel como docente no es codificar la información y ofrecérsela "digerida" a tus alumnos. Tu labor es apoyar el punto de inflexión que este momento representa para romper la cotidianeidad de las clases.

Invitar a releer la carta, situarla como algo relevante en la vida del aula y formular interrogantes puede ser una gran idea: ¿por qué pasa esto? ¿quiénes son los autores de la carta? ¿qué os parece la propuesta?

Ya nada será igual. Nadie en tu clase puede obviar que el suceso ha ocurrido y tu papel es impedir que esto se olvide fruto de una "*vuelta a la normalidad*" negando que ha sucedido.

Un detonante no exige un gran artificio en cuanto a recursos o personas implicadas. Sin embargo es importante que estemos atentos. La siguiente fase en el proyecto será una **resistencia al cambio**. Abandonar la cotidianeidad será algo recibido de forma desigual por tus alumnos. Algunos se lanzarán decididos a la aventura, pero la mayoría se mostrará reticente. Es un momento excelente para ocuparse de esas *resistencias* porque hablan mucho de tus alumnos y de cómo se lanzan —o se resisten— a los nuevos aprendizajes.

Los recursos que puedes emplear para trabajar sobre la *resistencia al cambio* son muchos. Enfrentar al alumno a sus miedos en relación a la aventura pueden verse facilitados con dinámicas grupales en las que se les obligue a analizar una realidad haciéndolo de una manera científica —haz que tus alumnos hagan un DAFO del detonante-, pero también expresando que sienten, piensan, desean o temen en relación al detonante que has presentado. Puedes jugar con los *seis sombreros para pensar* e invitar a que tus alumnos expresen ideas e informaciones (blanco), emociones (rojo), sus temores (negro), que cosas idean (verde), los elementos positivos que ven en emprender la aventura (amarillo) o cómo organizarse (azul). También puedes invitarles a que realicen actividades para expresarse en relación al detonante utilizando estructuras de

aprendizaje cooperativo (Kagan) o utilizando tormentas de ideas (*brainstroming*), visualización gráfica (*visual thinking*), etc.

Recuerda que cualquier experiencia de aprendizaje es más potente si incluyes los cuatro elementos que la edifican —razón, relación, emoción y cuerpo-. Esto traducido a esta fase del proyecto supone dar espacios para que tus alumnos pueda expresar:

• ¿Qué ideas/informaciones están presentes en el detonante que hemos vivido?
• ¿Qué he sentido?
• ¿Qué pensamos/sentimos conjuntamente?
• ¿Qué podemos/queremos hacer?

Irremediablemente tus alumnos no emprenderán la aventura si no sienten el apoyo del mentor. Alguien debe polarizar sus deseos de emprender la aventura y asegurarles que son capaces de llevarla a buen término.

En la mayoría de las ocasiones el mentor serás tú. Pero no es imprescindible. Muchos proyectos crean un personaje que asume la función de mentor y que pueden protagonizar expertos externos, familias, el equipo directivo, etc. Sea cual fuera quien lo encarne, es necesario que exista. Los alumnos necesitan saber que no estarán solos a la hora de tomar la decisión de emprender el proyecto.

A partir de aquí se abre un interesante —y breve— periodo en el que el grupo debe decidir emprender la aventura. Es un momento excelente para que su compromiso se vea acompañado de las condiciones que tanto el grupo como tú mismo impones para emplear el esfuerzo supone emprender la aventura: es la fase de **decidir**.

La decisión de emprender un proyecto es algo que en muchas ocasiones no se atiende debidamente. El docente debe expresar sus expectativas a la hora de emplear el tiempo de sus clases para realizar el proyecto. Esto implica poner sobre la mesa aquellos contenidos, criterios de evaluación y condiciones organizativas que para él son importantes. También que los alumnos expresen las suyas y se establezca un proceso de toma de decisiones que comprometa la Intención de emprender la aventura.

> *¿Servirá para la calificación?, ¿será divertido?, ¿podremos tomar decisiones o vamos a tener que hacer solo lo que nos "mandes"?*

Para facilitar la toma de decisiones debes atender a los procesos grupales. Cada alumno debe poder expresarse y defender su opinión. El trabajo que debes hacer en este momento es manejar hábilmente las estructuras de pequeño, mediano y gran grupo. También que los alumnos puedan expresarse de forma individual.

Una vez que hayas obtenido una decisión de emprender la aventura podrás decir que estás en el *1er punto de giro*. Tus alumnos abandonarán su mundo ordinario y habrán

entrado de lleno en la aventura del proyecto.

Fase tres. Invita a que emprendan el viaje (la Mirada)

Como hemos visto el inicio de la aventura debe ser una experiencia positiva para tus alumnos. Tras decidir emprenderla no pueden encontrar un mundo decepcionante y que reproduce el día a día de sus clases ordinarias. La puerta del *1er punto de giro* debe abrirse a un mundo que merece ser habitado.

Una buena idea para ello puede ser invitar a tus alumnos a que reconozcan en su día a día el tema tratado. Las salidas del centro y utilizar el juego son recursos excelentes, pero la condición fundamental es que tus alumnos sientan que participar en el proyecto supone para ellos algo especial. Algo que les diferencia del resto de personas que no se han convertido en héroes de la aventura y les ofrece una identidad de la que se sienten orgullosos.

En este momento puede ser interesante que diseñes actividades que refuercen este sentimiento de identidad y compromiso con el proyecto.

> *Tras mucho debatir, el grupo ha decidido protagonizar la embajada que recibirá a los primeros alumnos del centro. Las discusiones sobre el tema han sido muchas y tú —como docente— has explicado que no es suficiente con hacer una pequeña "fiesta de bienvenida". Es necesario que el grupo conozca bien el barrio y su historia, todo aquello que ha cambiado en él, y sean capaces de preparar productos audiovisuales, literarios, artísticos, etc. que conviertan ese evento en un gran acontecimiento para todos.*
>
> *Las discusiones han sido muchas. Algunos alumnos se mostraban entusiasmados, pero otros eran reticentes. No saben si serán capaces de hacerlo. Además dudan de que pueda ser "importante" para las calificaciones finales.*
>
> *Tras diversas discusiones el grupo ha decidido emprender la aventura. Tú te has ofrecido para ayudarle a iniciarla y le has dicho que confías en él. Habéis llegado a acuerdos sobre los compromisos que cada uno adquiere en ella. Tú les has expresado lo que esperas poder tratar en relación a los contenidos curriculares y el resto de aprendizajes que para ti son importantes. Ellos también han señalado sus condiciones.*
>
> *Una vez que los alumnos han decidido asumir el reto, les has invitado a que pongan título al proyecto. Que también busquen un "logo". En este momento puede ser buena idea partir de la rutina CSI (Color-Símbolo-Imagen) para*

disparar sus ideas. Luego has invitado al director del centro a clase para que los alumnos muestren su compromiso con el proyecto. Él les ha agradecido su actitud y públicamente lo ha comunicado al resto de las clases.
Se te ha ocurrido que una buena forma de iniciar la aventura sería hacer una salida del centro para que conozcan mejor el barrio. Para ello has diseñado un "juego de pistas" en el que tus alumnos, divididos por equipos, debían encontrar personajes, comercios y parques que ya existían hace 30 años, cuando el centro se edificó. La experiencia ha sido edificante. Los alumnos han disfrutado. Han aprendido y —sobre todo— han comprobado que atravesar el ***umbral*** *de la aventura del aprendizaje es una decisión emocionante.*

Es hora de enfrentar la tarea, pero ¿por dónde empezar? En esta fase inicial de la actividad es fundamental tu papel como mentor. Es un momento excelente para que tus alumnos comprueben que pueden contar contigo para ayudarles, pero no para decirles todos y cada uno de los movimientos que deben hacer.

Esta fase de la historia inicia la rutina clásica del ABP. En ella partes del conocimiento que el grupo tiene sobre el tema para llevarlo a tomar decisiones en cuanto a los itinerarios que se han de recorrer:

¿Qué sabemos? → ¿Qué queremos/necesitamos saber? → ¿Qué podemos/decidimos hacer?

Para emprender el proyecto debes facilitar todo el conocimiento que el grupo tiene sobre el tema que tratáis. Un recurso bueno puede ser hacer *tormentas de ideas* facilitadas por juegos, *estructuras de aprendizaje cooperativo* o ampliar la mirada de tus alumnos invitándoles a que no solo digan lo que ya saben sobre el tema. También lo que sienten, lo que es positivo y negativo, etc. Para hacerlo puedes apoyarte en el modelo de los "*seis sombreros para pensar*".

La segunda pregunta que toca formular es la que orienta la Estrategia: ¿qué necesitamos saber?

Existen multitud de recursos alternativos que puedes emplear en esta tarea. Entre ellos es muy útil el trabajo con post-it colocándolos en la pared como consecuencia de la fase anterior. El uso de post-it te permitirá moverlos y agruparlos en categorías para simplificar las preguntas, complementarlas, ver las relaciones, etc. Este es un trabajo interesante y colaborativo; tus alumnos deben protagonizar esta tarea.

Un recurso interesante en este momento de discusión y que abre el camino al siguiente *(* "*¿Qué podemos/queremos hacer?*") es la técnica del *World Café*. Una vez

que tengas algunas preguntas que parecen fundamentales para el desarrollo del proyecto puedes invitar a habilitar mesas con ellas y utilizar esta técnica. Con ella conseguirás un buen nivel de análisis previo a la formulación de propuestas concretas.

¿Qué sabemos de la historia del centro? ¿Qué sabemos de la época en que se construyó? ¿Cómo eran los niños hace treinta años en este barrio? ¿A qué jugaban? ¿Cómo eran las familias, sus trabajos …? ¿Qué sentís ante el reto que tenemos planteado? ¿Qué creéis que puede resultar interesante de emprenderlo? ¿Qué elementos negativos veis en lo que sabéis sobre el tema? …
Estas son algunas de las preguntas con las que disparas la fase de "¿Qué sabemos…?".
Para hacerlo has iniciado un debate desestructurado que se ha convertido espontáneamente en una "tormenta de ideas". Las respuestas las vas anotando en una pared del aula. Se te ocurre que puede ser interesante que los alumnos pregunten a sus familias y continuar la actividad al día siguiente con nuevas informaciones e historias personales.
Para completar esta recogida del conocimiento previo que tiene el grupo has decidido utilizar cuatro de los "sombreros para pensar" de De Bono. Para ello formulas las siguientes preguntas:

- *¿Qué cosas sabemos de aquella época en que se construyó la escuela? (sombrero blanco)*
- *¿Qué aspectos positivos ves en ellas y también de emprender el proyecto? (sombrero amarillo)*
- *¿Qué elementos negativos aprecias y cuáles son los riesgos que crees presenta esta investigación? (sombrero negro)*
- *¿Qué te provoca? ¿Qué sientes? (sombrero rojo)*

Para contestarlas has decidido utilizar la estructura cooperativo 1-2-4 de forma que cada alumno debe abordar la tarea primero individualmente, luego en parejas y posteriormente en el grupo cooperativo.
Tras una puesta en común has decidido que cada grupo recoja lo más relevante que ha escuchado y vuelves a realizar un encargo: "A partir de todo lo que sabemos —y teniendo en cuenta el reto que tenemos planteado-: ¿Qué necesitamos saber?".
Los alumnos quedan encargados de pensar en ello pues lo retomaréis mañana. Saben que deberán ser capaces de formular preguntas concretas que abran líneas de investigación en el futuro.
Antes de terminar la clase les presentas la rutina del "Diario de aprendizaje".

Ofreces 15 minutos al terminar la jornada con el encargo de que aquellos alumnos que consideren que han aprendido algo interesante reflexionen sobre su experiencia de aprendizaje en una hoja de su diario. No es una actividad obligatoria y aquellos que desean hacerlo disponen de tiempo para ello. Los que consideran que no han aprendido nada relevante solo deben respetar ese tiempo permitiendo que exista un clima de silencio y respeto.

Presentar la rutina de evaluación a tus alumnos al inicio del proyecto es algo imprescindible. Ahora es momento de establecerla de forma continua. Es importante que tus alumnos comprueben la importancia que das a la capacidad de reflexionar sobre todo lo que aprenden.

La rutina de evaluación diaria (diario de aprendizaje) y semanal (evaluación del trabajo grupal, rendición de cuentas sobre lo trabajado y puesto en relación de lo aprendido con los contenidos curriculares) debe ser algo que tus alumnos viven como algo importante en la dinámica del proyecto. El recurso más poderoso para ello es compaginar la realización de *portafolios* individuales con el desarrollo de las actividades de evaluación grupal. Para ello debes ofrecerles instrumentos elaborados a tal efecto: indicadores de evaluación, guiones que sirvan de base al debate en cada grupo y las dianas de evaluación referidas al trabajo cooperativo.

Antes de avanzar en la aventura es importante que pienses sobre la arquitectura que has creado para que sirva de soporte narrativo a la misma. Si no lo has hecho antes es el momento de hacerlo.

Toda narración se soporta sobre una arquitectura que permite a los héroes de la aventura —a ti como líder del proyecto y cuántos entran en tu aula— situarse en el momento actual de la misma. También de identificar el camino ya recorrido.

Las herramientas para la construcción de una arquitectura del proyecto son muchas y la prolífica creación de aplicaciones, portales de contenidos, etc., facilitan tu labor. Pero también puede ser valioso no renunciar a que las propias paredes del centro se conviertan en la línea de acción de la aventura que tus alumnos están viviendo. La decisión sobre cuál es el formato por el que optarás depende de muchos factores: aplicaciones que conoces, intereses curriculares, tamaño del proyecto en cuanto a personas, colectivos y aulas implicadas, etc.

Fase cuatro: Permite que decidan los caminos que van a recorrer (la Estrategia)

Hasta ahora tus alumnos se han dejado guiar por ti en todo momento en la aventura. Sentían que contaban con alguien que les indicaba paso a paso cada cosa que debían hacer. Han recibido la propuesta como parte de tus clases y cada actividad ha estado

diseñada minuciosamente por ti; desde cómo expresar sus ideas y emociones frente al detonante que has diseñado para ellos hasta cada una de las actividades que les han permitido producir el contenido de las preguntas que les has formulado.

Has diseñado cada actividad y organizado el resultado esperado de cada una de ellas. Has comprobado momentos de profunda indecisión por parte de los alumnos y has sido tú —en la mayoría de las ocasiones— el que ha protagonizado la figura del *mentor* que les ha invitado a emprender la aventura. El *viaje del héroe* que han recorrido hasta ahora ha seguido tus indicaciones paso por paso. Es el momento de que los personajes sean libres para vivir su aventura. Ya conocen dónde deben ir y son ellos los que tendrán que encontrar los itinerarios adecuados para recorrer la aventura.

El diseño de los itinerarios del proyecto surge a partir de la siguiente pregunta: *¿Qué podemos/queremos hacer?* Cuando la hiciste, aparecieron —sin duda— más propuestas de las que podéis acometer en el proyecto. Es necesario que agrupes las que están relacionadas con el fin de proponer itinerarios ajustados al tiempo que has diseñado para tu proyecto y la estructura organizativa del aula que tienes prevista: grupos cooperativos, comisiones, etc.

Una vez que tengas los itinerarios definidos, son los grupos de alumnos los que deben idear cómo recorrerlos. Para ayudarles a planificarlo, puedes empezar utilizando la técnica del *Open Space*, de forma que sean los propios estudiantes los que propongan temas de discusión sobre ellos mismos y produzcan ideas para recorrerlos. Una vez que te hayas asegurado de que cada itinerario contiene los elementos necesarios y es viable, debéis organizar el trabajo a lo largo de las siguientes semanas. Para ello, te puede resultar de utilidad plasmar el conjunto del trabajo en la plantilla *Game Plan*.

> *Tras preguntar a tus alumnos qué saben y qué necesitaban aprender para resolver el reto que tienen planteado, has formulado la pregunta que dispara la siguiente parte del proyecto: ¿Qué podemos hacer para resolver nuestras dudas y preparar la visita de los primeros alumnos del centro?*
>
> *Han surgido multitud de pequeñas propuestas inconexas, sin aparente relación entre ellas, que tú vas anotando en pósits y colocando sobre la pared. Una vez terminado, encuentras que hay muchas y es necesario agruparlas para crear itinerarios sobre los que los distintos equipos puedan trabajar. Rápidamente, observas que muchas de ellas tienen que ver con preparar el espacio de acogida. Otras tienen que ver con aumentar el conocimiento sobre el barrio y sus cambios. Además, muchas preguntas giran en torno a las personas: ¿Cómo eran los niños de aquella época? ¿Qué ha sido de sus vidas? ¿A qué jugaban? También existe interés en utilizar el vídeo en forma de entrevistas o en formato documental, pero esto decides dejarlo para más adelante cuando diseñes el*

midpoint.

Tras agrupar las propuestas, presentas al grupo los siguientes itinerarios:

• ¿Cómo ha cambiado nuestro centro?

• ¿Cómo ha cambiado nuestro barrio?

• ¿Cómo eran los niños del barrio hace 30 años?

Para planificar cómo responder a estas preguntas, propones al grupo realizar un Open Space. Les planteas que decidan libremente pequeños temas para discutir sobre estas cuestiones. Con cada uno de ellos, organizas un horario a lo largo de la mañana y los ubicas en distintos espacios de forma que los alumnos puedan acudir a cada uno de ellos a debatir de manera voluntaria. El resultado de esta actividad es una puesta en común para decidir qué investigar, cómo y cuándo hacerlo. Para organizar las distintas actividades a lo largo de las semanas restantes, les presentas una gran plantilla: el Game Plan. En ella vas recogiendo las distintas tareas que se van a realizar y los momentos más importantes: compromisos de cada grupo, producciones esperadas, eventos, etc.

El inicio del *segundo acto* abre un momento de gran actividad grupal. Es el momento en el que surgirá el mayor número de conflictos en relación con las responsabilidades individuales. También habrá grandes encuentros de amistad, trabajo conjunto y actividad fuera del centro. Es necesario que atiendas a estas *tramas secundarias* ya que en ellas reside una gran parte del éxito del trabajo. Un instrumento interesante para ayudarte a analizarlas es el *diario de campo*. Para trabajar en grupo estas *tramas*, dispones de *la rutina de evaluación semanal* y los instrumentos que la apoyan. Para trabajar la dinámica relacional de tus alumnos, dispones de multitud de dinámicas grupales, habilidades sociales, resolución de conflictos, inteligencia emocional, etc.

Hacia la mitad del proyecto, es necesario que se defina bien la dirección en la que este viaja. Para hacerlo, debes diseñar un momento especial que permita a todo el grupo aunar esfuerzos, es el *midpoint*. Los recursos para ellos pueden ser muchos y similares a los que utilizaste en el *detonante* inicial del proyecto: visitas externas, información nueva y sorprendente, etc.

Cuando formulaste la pregunta ¿qué podemos/queremos hacer?, surgió un interés entre algunos alumnos por realizar entrevistas o grabar vídeos o canciones. En aquel momento, decidiste dejarla para más adelante; estabas pensando en el punto medio del proyecto (midpoint).

Los grupos están trabajando en los itinerarios del proyecto, pero un día pasa algo especial. Has invitado a una asociación del barrio que quiere exponer un

problema que les preocupa. Es un conjunto de vecinos que están profundamente descontentos porque hay un proyecto municipal para la creación de una carretera que atravesará el barrio dividiéndolo en dos zonas diferenciadas. Según cuentan, esto dividirá también a los vecinos haciendo que el barrio —a su juicio— pierda la identidad y la cohesión que hasta ahora poseía. Los niños de una parte del barrio no conocerán a los que vivan al otro lado de la carretera. Y tendrán dificultades para llegar hasta el centro, situado al otro lado de la misma…

Una vez que termina la visita, propones al grupo que este nuevo tema se incorpore al proyecto. La aventura no debe limitarse con el recibimiento de los primeros alumnos del centro. Es necesario aprovechar este encuentro para investigar y tomar partido ante el problema que hemos conocido. Propones que todos los itinerarios trabajen este tema investigando cómo cambiaría al centro, al barrio y a las personas que lo habitan la construcción de la carretera. Para hacerlo, invitas a que cada grupo participe en la creación de un documental en el que se traten los distintos itinerarios pero con el eje temático de la construcción de la nueva carretera.

Algo importante en el desarrollo de los itinerarios del proyecto es que te asegures de que puedes tratar todos los contenidos curriculares que te has propuesto inicialmente. Para ello, puedes hacer surgir nuevos *nudos* que obliguen a incorporar elementos novedosos. Estos *nudos* son pequeños detonantes en forma de actividades que complementan el proyecto, salidas del centro, visitas o nuevas exigencias que aparecen complicando el desarrollo de la investigación.

Las herramientas para desarrollar la fase de investigación del proyecto son muy variables, ya que dependen de las características del mismo y del tema tratado. También de tus recursos como docente y de las herramientas que poseen los propios alumnos. Algunas de ellas son la *paleta de las inteligencias múltiples*, las *estructuras de aprendizaje cooperativo*, los *juegos* (gamificación) o las técnicas artísticas: *performance, teatro foro, instalaciones*, etc.

Fase cinco: Define el final de la historia y el regreso al mundo ordinario (la Acción)

Los itinerarios han evolucionado y los productos esperados están materializándose. Es el momento de que prepares el camino hacia el clímax: la acción final. Hacerlo significará un momento de intenso trabajo para tus alumnos, y en términos del *viaje del héroe*, supone la vuelta al mundo ordinario. Para hacerlo, debes diseñar el segundo punto de giro.

Este detonante supone materializar los trabajos realizados en los distintos itinerarios del proyecto creando un evento o un producto final. La forma habitual de plantearlo es enfrentar al grupo a un reto que tiene una fecha determinada y unas condiciones concretas. Los recursos de los que dispones pueden ser crear un suceso que les obliga a materializarlo —una visita, una carta, un encargo realizado por el equipo directivo, una asociación, etc.

Esto no quiere decir que tengas que ser tú directamente el que impone la acción que se realizará. Es muy provechoso que sea el propio grupo el que intente responder a la pregunta ¿Y con esto que hacemos? Nuevamente, las propuestas del grupo deberán ser enriquecidas con tu capacidad para aunarlas en un evento coherente. También para incrementar la potencia del mismo haciendo visibles el impacto que queremos que tenga y los valores que subyacen a dicho evento; para ello, puedes utilizar la diana de la acción.

Han sido semanas de intenso trabajo en las que los grupos han investigado sobre el barrio y la época de los primeros alumnos del centro. Han recogido historias personales de los vecinos que los han llevado a comparar las formas de vida, las costumbres, los hábitos de consumo, el trabajo, el ocio, la estructura de las familias e incluso la propia historia de la ciudad. También han comprobado cuáles son los problemas socioeconómicos de sus habitantes o los hábitos de ocio que tenían hace algunas décadas. Esto lo han puesto en relación con la actualidad y con los problemas que hoy día están presentes en el barrio, como puede ser la futura construcción de la carretera a la que se opone la asociación de vecinos que les visitó.

Un día entras en clase y les comunicas que está prevista la llegada de los primeros alumnos del centro dentro de quince días. Es necesario preparar un evento para recibirlos y exponer todo lo trabajado. Será una ocasión estupenda para estrenar el documental en vídeo que están realizando, pero debéis decidir el contenido de dicho evento. Para hacerlo, les plantearás a los estudiantes las siguientes cuestiones:

—"Hemos trabajado duro y ahora sabemos mucho más sobre el barrio. Todos los grupos habéis desarrollado productos que lo demuestran, entre ellos el documental. ¿Qué hacemos con esto? ¿Cómo preparamos la visita de los primeros alumnos?".

Las propuestas se suceden. Todos quieren mostrar sus trabajos. Quizá sea bueno ponerlos en el aula o en los pasillos. En el salón de actos se puede proyectar el documental. ¡Hagamos una fiesta de bienvenida! —dicen otros—.

Con todas estas ideas, piensas que sería bueno utilizar la diana de la acción a modo de plantilla que recoja todas las propuestas.

En el anillo externo de la diana sitúas todas las que tus alumnos han formulado. Después de hacerlo, les invitas a que reflexionen sobre los anillos concéntricos —los referidos a impacto y valores—: "Debéis pensar a quién queremos invitar para cada acción y dónde realizarla". Cuando lo hacen, comienzan a surgir propuestas más ambiciosas: "Quizá la proyección podría hacerse en el centro cultural del barrio e invitar a todas las familias del colegio". "Podríamos pedir al ayuntamiento que colabore en la fiesta de bienvenida con música o en la planificación de algún evento". "Podríamos hacer una fiesta con comida y bebida". "Quizá deberíamos diseñar un taller de juegos tradicionales para que los visitantes nos enseñen sus juegos y los alumnos actuales muestren cómo se utilizan los videojuegos", etc.

Una vez completado el segundo anillo de la diana, les invitas a reflexionar sobre el anillo central, el que tiene que ver con los valores: ¿Qué valores queremos promover con este evento?

Algunas de las propuestas que formulan son las siguientes:

• Conocer y compartir las costumbres de varias generaciones.

• Tomar partido sobre la construcción de la nueva carretera.

• Divertirse juntos.

• Mostrar al barrio la actividad que desarrollamos en el centro.

• Invitar a los antiguos alumnos a que asistan habitualmente a las clases.

Nuevamente, intentas concretarlas en acciones y divides las tareas que van a realizar. Disponéis de poco tiempo y el desafío es interesante.

La celebración es algo importante en toda Acción final. El evento debe presentar un importante componente lúdico y para ello dispones de recursos como *fiestas*, *juegos* y *eventos* de todo tipo.

Una vez concluido el *clímax*, los alumnos deben regresar al *mundo ordinario*. Este debe ser un recorrido en el que se cristaliza el cambio experimentado en tres aspectos importantes:

• Reconocer todo lo aprendido en él.

• Estabilizar el cambio.

• Compartirlo y visibilizarlo.

La redacción final del *portafolios del proyecto* ayudará significativamente en el proceso de evaluación. Es importante que el modelo de enseñanza utilizado sea reconocido como un cambio fundamental en la vida del centro. También lo es que las

conclusiones a las que haya llegado el grupo se concreten en respuestas estables y comprometidas con la comunidad. En acciones que demuestren que la educación es un excelente motor de desarrollo: es una *educación para la justicia social*. Para conseguirlo, debes buscar el compromiso de la organización del centro y de los agentes externos implicados en el mantenimiento de las acciones realizadas. También debes lograr que el grupo de alumnos busque incorporar el resultado de lo aprendido en sus vidas mediante acciones estables: compromiso con el medioambiente, energía, modelos relacionales, talleres de diferentes temáticas, grupos intergeneracionales, asociaciones de estudiantes, publicaciones en la revista del centro, etc.

Fases, ideas y herramientas para pronarrar tu proyecto		
Fase del proyecto	**¿A qué debo atender?**	**Ideas y herramientas**
La Ocasión: busca una buena historia	• Elige el tema del proyecto • Analiza su potencia educativa (currículo) • Selecciona los indicadores y criterios de evaluación (e inclúyelos en tu programación de aula) • Construye con ella una historia	• *Logline* • C.S.I. (de la pronarración) • Técnicas de creatividad para la creación de historias (*story cubes*) • Mochila de las habilidades blandas (*softskills*) • Plantilla de "*el trébol de los deseos*" (Ra/Re/E/C) • DAFO • Campo de fuerzas • Ficha de contenidos/estándares de evaluación • Narración general de la trama (escaleta, *storyboard*)
La Intención: convierte a tus alumnos en los héroes de la historia	• Haz visible la manera en que está presente el tema del proyecto en el mundo ordinario de tus estudiantes • Diseña un detonante que provoque la "llamada a la aventura" • Recoge las experiencias de tus alumnos ante el detonante y trabaja la resistencia al cambio	• Teatro foro • *Performance* • Instalaciones • Expertos • Demandas comunitarias • Juegos • Visitas y salidas del centro • Retos y encargos • Plantilla "*el trébol de los deseos*" (utilizada para

	• Diseña el encuentro con el mentor • Diseña el primer punto de giro (¡es necesario emprender la aventura!) como el proceso de toma de decisiones del grupo	decidir el detonante) • "Seis sombreros para pensar" • Estructuras de Kagan (cooperativo) • *Brainstorming* • *Visual thinking*
La Mirada: invita a que emprendan el viaje	• Diseña una experiencia que haga sentir a tus alumnos que han acertado emprendiendo la aventura. • Parte del conocimiento que el grupo ya tiene sobre el tema e invítalos a que formulen preguntas que dirijan el proyecto. • Diseña la arquitectura del proyecto. • Define la rutina de evaluación continua.	• Estructuras de aprendizaje cooperativo • "Cuatro" de los sombreros para pensar útiles para producir ideas: blanco, amarillo, negro y rojo. • Tormenta de ideas. • *World Café* • Blogs, redes sociales, paneles, infografías, etc. • Portafolios: diario de aprendizaje • Diana de evaluación • Instrumentos para facilitar la evaluación semanal
La Estrategia: permite que decidan los caminos que van a recorrer	• Redefine tu papel en el proyecto (la muerte del mentor) • Facilita la construcción de distintos itinerarios del proyecto. • Crea los nudos que te permitan trabajar contenidos curriculares relevantes. • Reconoce y plantea las tramas secundarias (relaciones, estructuras de trabajo grupal, resolución de conflictos, etc.) • Diseña el *midpoint* para orientar la aventura. • Resuelve los nudos y las tramas planteados.	• *OpenSpace* • Plantilla *GamePlan* • Diario de campo • Dinámicas grupales (habilidades sociales, resolución de conflictos, inteligencia emocional) • Instrumentos para facilitar la rutina de evaluación semanal • Portafolios: evidencias de aprendizaje • Paleta de las inteligencias múltiples • Estructuras de Kagan • *Performance* • Teatro foro • Instalaciones

		• Juegos (gamificación)
La Acción: define el final de la historia y el regreso al mundo ordinario	• Prepara el camino para el viaje hacia el clímax en el umbral hacia el segundo punto de giro • Diseña el clímax utilizando la diana de la acción • Prepara el regreso al mundo ordinario con la resolución de la aventura: — evaluación final: portafolios — estabiliza el cambio • Celebra la aventura • Difunde y comparte	• diana de la acción • fiestas, juegos y eventos • portafolios del proyecto • acciones sociocomunitarias • elementos de la educación para la justicia social (a partir del modelo de Picower y Fraser)

Capítulo seis

Materiales e ideas para desarrollar tu proyecto

Intentar recoger todos los posibles recursos que se van a utilizar en las distintas fases de un proyecto es imposible. Los materiales e ideas que pueden servir a tu proyecto dependen de tu propia *mochila* como educador. Esa que has ido construyendo año tras año al comprobar qué recursos han funcionado especialmente bien en tus clases.

A lo largo de los cursos, has ido ensayando tipos de actividades, juegos y dinámicas. También has ido recogiendo numerosos materiales —textuales, en vídeo o audio— que se han mostrado útiles en diversos momentos. Cualquiera de ellos puede servirte en los distintos momentos de la aventura que estás liderando para que tus alumnos puedan seguir desarrollando el proyecto.

A la hora de elegir los recursos que vas a utilizar con éxito en un proyecto, es necesario comprometerse con dos ideas fundamentales:

• El experto en tus alumnos eres tú.

• No se trata tanto de *qué* recurso didáctico utilizar sino de *cómo* usarlo.

El aprendizaje es un acto profundamente complejo. Intentar simplificarlo hasta el punto de generalizar el uso de un recurso para todos los alumnos, contextos y docentes es un grave error. Sin embargo, hay algo completamente cierto: tú eres el que conoce realmente el contexto donde intervienes. Convives a diario con un grupo de alumnos que también conoces. Como docente, tienes una importante batería de recursos que has ido acumulando en tus años de formación y experiencia. No se trata de definir de forma cerrada los recursos que vas a emplear. El gran conocimiento que posees del contexto educativo en el que trabajas puede servir de herramienta al desarrollo de un enfoque narrativo de proyectos.

Los materiales e ideas que se resumen a continuación son exclusivamente aquellos que he nombrado en los apartados anteriores con vistas a que puedas utilizarlos, pero solo si los consideras adecuados para tu grupo de alumnos y para la aventura que estás diseñando para ellos. A partir de estos materiales, te invito a que completes esta lista con todos aquellos que sin duda ya conoces.

Mochila de las habilidades (*softskills*)

En la fase de programación del proyecto, es importante plantearse objetivos relacionados con las *habilidades blandas* (*softskills*), ya que suponen competencias transversales que permitirán construir a tus alumnos un *entorno personal de aprendizaje* que les servirá para enfrentar el aprendizaje autónomo a lo largo de toda su vida. Además, les pondrá en situación de mejorar sus competencias sociales y personales en todos los ámbitos: individual, relacional, profesional y comunitario.

Es necesario decidir qué objetivos te propones trabajar con tus estudiantes relacionados con las *softskills*. Estos objetivos deben ser consensuados por todos los miembros del equipo docente, independientemente de que pertenezcan a distintas materias académicas. Para facilitarte el trabajo de análisis, se han estructurado en cinco categorías. Puedes utilizar la plantilla de la *mochila de las softskills* para facilitar esta tarea.

Dibuja la plantilla en un papel que cubra una mesa —o bien sitúalo sobre la pared— reparte pósits entre todos los participantes e invítalos a que redacten objetivos concretos relacionados con cada una de las cinco categorías. Luego, conmina a los participantes a que "llenen" cada uno de los cinco bolsillos de la *mochila* con los objetivos redactados.

Tras hacerlo, podéis debatir y seleccionar aquellos que definitivamente serán objetivos preferentes para el presente proyecto, y también cuáles serán los recursos de los que disponéis para conseguirlos y los criterios que os permitirán evaluarlos.

Un ejemplo de objetivos que podéis proponer en cada categoría son, entre otros, los siguientes:

Aprendizaje como proceso:

- Identificar qué se desea aprender.
- Reconocer las posibles fuentes de información.
- Discriminar las informaciones veraces.
- Identificar a las personas y los recursos que facilitarán el aprendizaje.
- Estimar el tiempo necesario para conseguirlo.
- Diseñar un modelo de evaluación para comprobar si se ha producido realmente el aprendizaje pretendido.

Habilidades cooperativas:

- Facilitar la cooperación en el desarrollo del proyecto.
- Desarrollar la responsabilidad individual en el trabajo cooperativo.
- Utilizar una comunicación asertiva en el trabajo cooperativo.
- Adquirir recursos para facilitar la resolución de conflictos.

Habilidades ejecutivas:

• Desarrollar habilidades de liderazgo cooperativo.
• Estimar las fortalezas y debilidades que presenta una idea para ser llevada a la práctica.
• Diseñar un prototipo de una idea que permita analizar su viabilidad.
• Materializar un proyecto en la realidad.

Pensamiento crítico:

• Elaborar categorías con ideas, sucesos y objetos con relación a un criterio.
• Identificar argumentos concordantes y contradictorios.
• Buscar argumentos complementarios que apoyen una idea.
• Encontrar líneas de pensamiento que permitan agrupar varios razonamientos aparentemente contradictorios.

Pensamiento creativo:

• Ser capaces de formular preguntas en relación con una idea.
• Identificar diferentes soluciones a un problema utilizando distintas estrategias de pensamiento.
• Proponer caminos alternativos para la materialización de un proyecto.
• Emplear recursos y modelos de pensamiento distintos para aplicarlos en el desarrollo de una idea o proyecto (*transferencia*).

Trébol de los deseos: razón, relación, emoción y cuerpo (Ra/Re/E/C)

El "trébol de los deseos" puede ser utilizado en diversos momentos a la hora de diseñar una actividad. Esta plantilla puede ser empleada por el equipo docente cuando explora una propuesta o también para facilitar la creación de ideas con el grupo de alumnos, decidir el *detonante* que se va a emplear para el inicio del proyecto, etc.

Cualquier actividad puede ser mejorada si decides completarla atendiendo no solo a *las ideas* que pretendes trabajar. Es importante que te plantees cómo vas a provocar una respuesta *emocional*, cómo van a trabajar *cooperativamente* en ella tus estudiantes y qué van a *hacer físicamente* los participantes (actividades y acciones concretas).

Dibuja la plantilla en un papel que cubra una mesa —o bien sitúalo sobre la pared— y reparte pósits entre todos los participantes para que hagan sugerencias en cada hoja del *trébol de los deseos*. Una vez que tengas el trébol completo, invita a conectar las distintas actividades de cada una de ellas, de forma que decidáis una actividad por cada hoja. Al terminar, planifica cómo realizar las cuatro resultantes de una forma conjunta.

Tabla Ra/Re/E/C para decidir el detonante

Esta tabla es complementaria al "trébol de los deseos" y puede resultar de utilidad para plantear la actividad que vas a diseñar como *detonante* del proyecto. En ella te propongo que —una vez que hayas formulado la propuesta de actividad inicial: *impresión*—, la completes con actividades que desarrollan las *ideas* que quieres plantear, las *emociones* que pretendes provocar, la estructura de *trabajo cooperativo* que vas a emplear y las *acciones* que los alumnos van a realizar. Tras hacerlo, te invito a que diseñes una actividad final que permita a los estudiantes expresar qué han pensado, sentido y vivido en esta experiencia de aprendizaje —*expresión*—.

Impresión: (descripción de la actividad que pensamos realizar para invitar a la intención de acometer el proyecto)	
R (razón)	**Pensar:** *(¿qué ideas se plantean de forma desestructurada en la acción planteada?)*
E (emoción)	**Sentir:** *(¿cómo provoco la respuesta emocional con el tema planteado? ¿qué conecta el tema con mis alumnos en concreto?)*
R (relación)	**Compartir:** *(espacios, canales y dinámicas que favorecen el intercambio de sensaciones, ideas y propuestas de acción)*
C	**Hacer:** *(¿qué hacen mis alumnos? ¿qué acciones diseño en relación a mi*

(cuerpo)	*propuesta que exija la respuesta de mis alumnos?)*
Expresión: *(¿Qué espacios / dinámicas ofrezco para que se expresen las ideas / emociones / intercambios / acciones que han provocado la acción?)*	

DAFO

DAFO es el acrónimo de *Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades*. Es una técnica sencilla que permite analizar las fortalezas y las debilidades que presenta una idea teniendo en cuenta los factores internos y externos al centro.

Puedes utilizar esta plantilla para hacer un análisis en gran grupo o pedir que los participantes trabajen en ella en pequeños grupos —o de forma individual— y, luego, realizar un análisis conjunto.

Antes de lanzar la propuesta de tu proyecto al grupo de alumnos, debes analizarla desde el punto de vista estratégico. Si es posible o no realizar el proyecto que has ideado, dependerá de diversos factores internos y externos al centro (presupuesto necesario, motivación de los participantes en el mismo, idoneidad para que el proyecto se realice en ese momento del curso académico, etc.). También puedes enseñar a tus estudiantes a que apliquen esta técnica para evaluar la viabilidad de una idea que propongan —tanto en gran grupo como en equipos cooperativos.

Campo de fuerzas

El *campo de fuerzas* tiene una utilidad semejante a la técnica DAFO, pero permite un análisis de las variables que facilitan o dificultan una idea de una manera más libre y creativa.

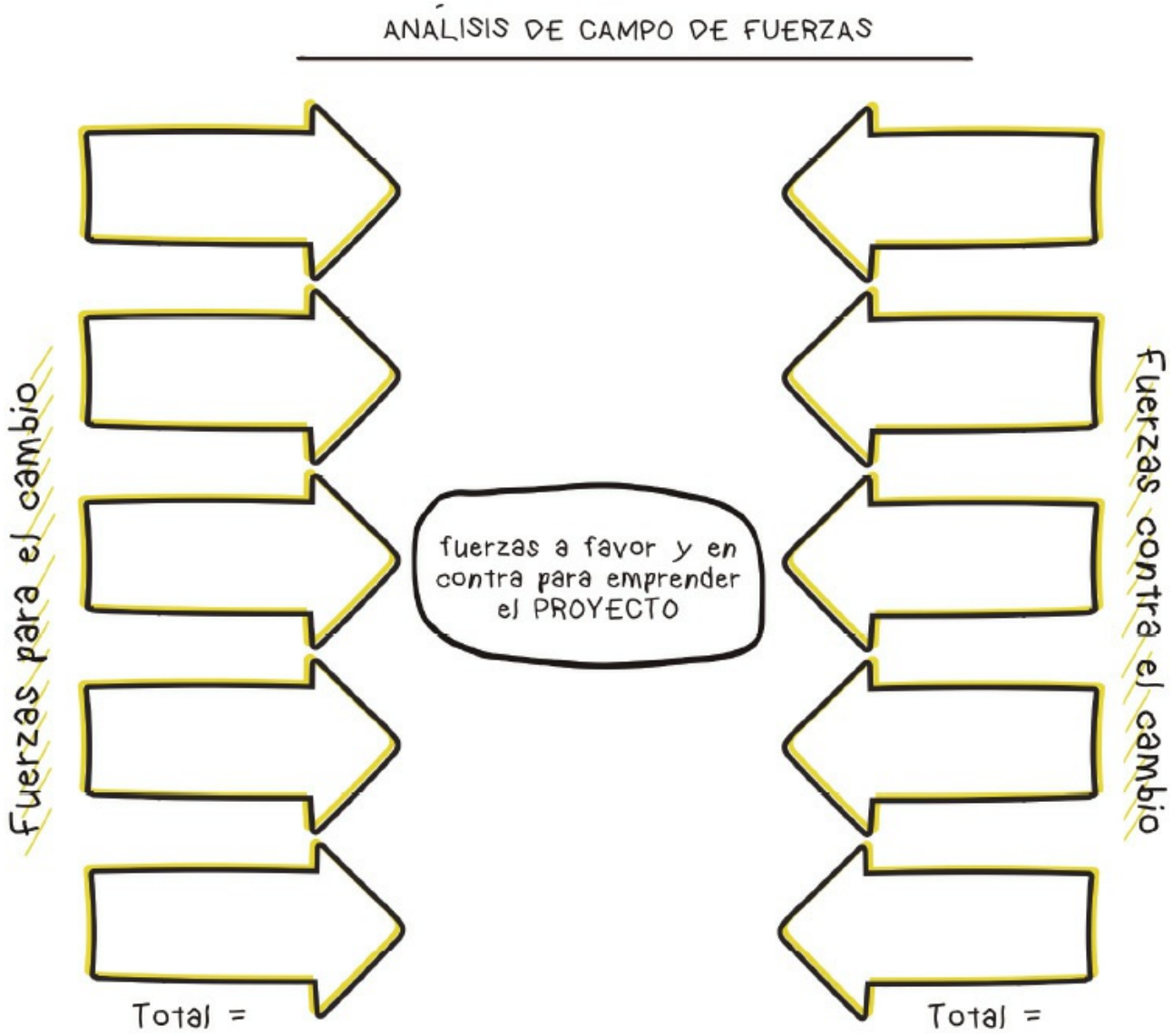
Pide a los participantes que identifiquen las fuerzas en favor de la idea —o proyecto — que tienen en mente y que escriban cada una de ellas en un pósit. A continuación, también deberán valorar la intensidad que consideran que tiene esa fuerza —desde 1,

poca fuerza a favor, hasta 5, mucha fuerza a favor—. Invítales a que peguen en la parte izquierda de la mesa todos los pósits de las fuerzas a favor del proyecto.

Después, haz lo mismo con las fuerzas en contra: deberán pegar esos pósits en la parte derecha de la mesa. Tras hacerlo, proponles que establezcan categorías con los pósits de cada una de las dos fuerzas que estén relacionados: los que tienen que ver con los recursos económicos, el interés del tema que se va a tratar, las ayudas posibles, el tiempo disponible, etc.

En cada categoría, habrá un número determinado de pósit que tengan puntuaciones distintas: calcula la media de dichas puntuaciones.

Cuando tengas identificadas estas fuerzas a favor y en contra, sitúalas en la plantilla. Suma las fuerzas a favor y en contra y averigua cuáles obtienen más puntos. A partir de aquí, es posible debatir sobre la viabilidad de la idea y también sobre cómo modificar las condiciones de las fuerzas en contra para hacer más fácil el desarrollo del proyecto que pretendes. Esta técnica puedes realizarla para evaluar la viabilidad de un proyecto antes de presentárselo a los alumnos. También puedes invitar a que sean ellos quienes la usen en cualquier fase del proyecto como una herramienta de análisis y mejora de una idea determinada.



Escaleta: la trama de la historia

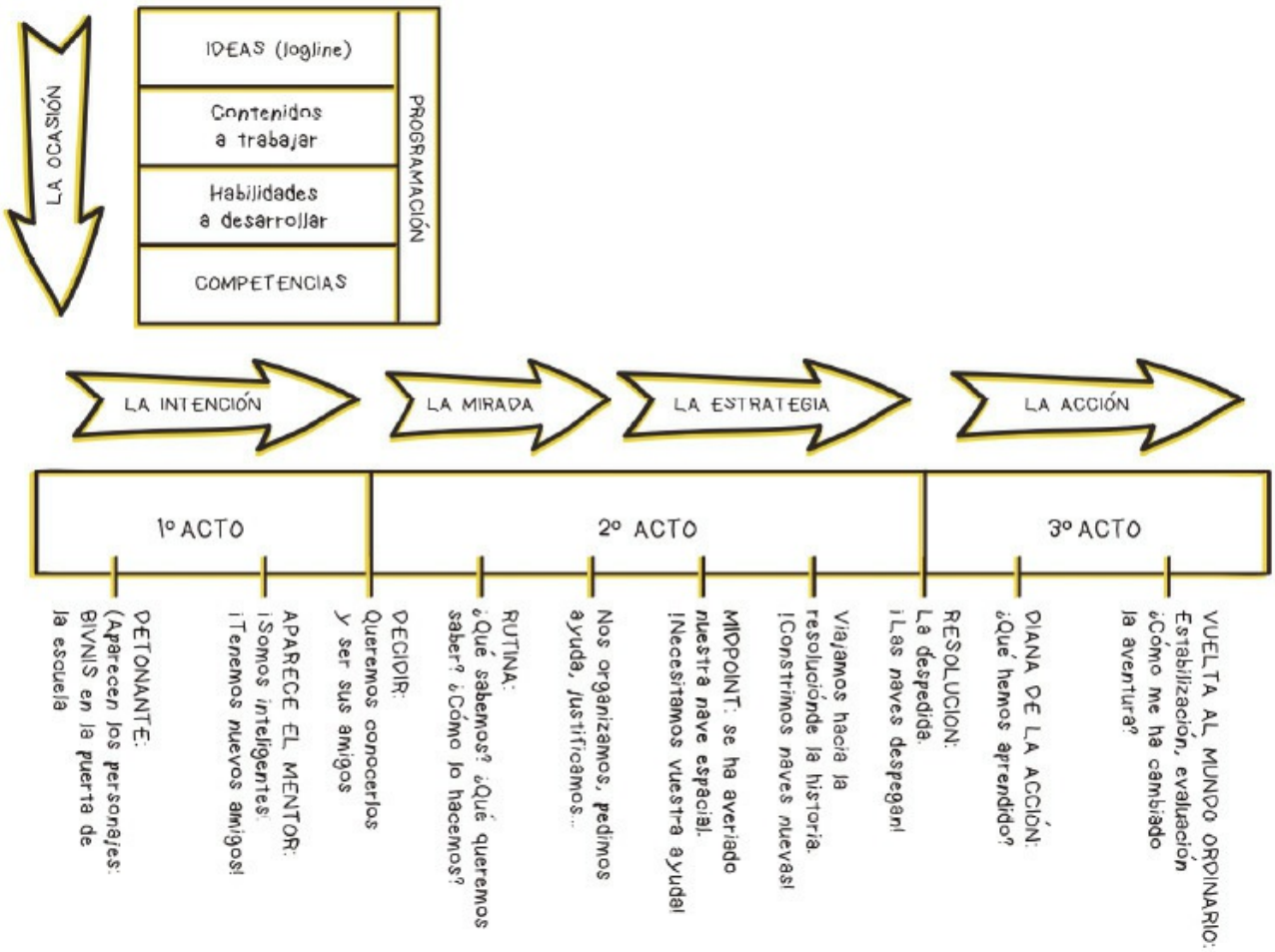
La planificación de un guion exige la realización de un esquema claro de las acciones que van a producirse en cada momento de la historia. Es lo que se conoce con el nombre de *escaleta*.

Pronarrar tu proyecto exige que diseñes determinadas acciones que dotan de dinamismo al proceso de aprendizaje. Gracias a ellas, los alumnos se sumergen en la aventura de aprender. Establecen relaciones de trabajo colaborativo, se enfrentan a retos, reciben encargos y también la vuelta a la realidad reconociendo todo lo que han aprendido. Para describirlos, he usado la terminología de los propios guionistas: *puntos de giro*, *fatal flow*, *midpoint*, *nudos de acción*, etc.

La planificación de tu proyecto educativo no es tan cerrada como la de un guion de cine y puedes incorporar nuevos *nudos de acción* a lo largo del mismo en función de tus

intereses, pero es importante que exista una planificación previa de los hitos más importantes de la historia. Para hacerlo, te invito a que construyas tu *escaleta del proyecto*.

Una buena idea es dibujar una línea del tiempo que recorra tu historia y situar en ella los hitos más importantes que he descrito para el diseño del proyecto. No se trata de describir exhaustivamente cada uno de estos momentos de acción. Lo fundamental es que obtengas un esquema simplificado de la dinámica narrativa de tu proyecto de forma que puedas atender a los momentos de tensión fundamentales en el mismo.



Seis sombreros para pensar

Edward De Bono idea una estrategia para explorar el pensamiento creativo utilizando distintos itinerarios de abordaje de un tema o problema que se va a tratar, de forma que pueden ser recorridos en paralelo. Según este autor, existen seis maneras de enfrentar una pregunta o un tema para que su abordaje sea creativo: son los *seis sombreros para pensar*[57].

La propuesta práctica que realiza De Bono es identificar cada itinerario con un sombrero de distinto color, de forma que cuando pidas a tus alumnos que desarrollen un abordaje determinado lo hagan vistiendo un sombrero correspondiente a uno de esos seis colores:

Sombrero blanco: es el de los hechos y las cifras. Cuando tratamos un tema centrándonos en los aspectos cuantitativos y objetivos, lo hacemos vistiendo el sombrero blanco. Representa la objetividad de los datos y las cifras.

Sombrero amarillo: supone buscar los aspectos positivos que presenta el problema que se va a tratar o el tema que estamos estudiando. Es vestir el optimismo. Constituye un esfuerzo importante, ya que invita a luchar contra la evitación del peligro. Sin duda, es un gran motor para lanzar cualquier iniciativa que quieras plantear en tus clases.

Sombrero negro: es el opuesto al amarillo. Supone poner en evidencia aquellos riesgos que presenta la idea. Es importante destacar que De Bono hace hincapié en que esta forma de pensamiento es absolutamente necesaria para desarrollar cualquier línea correcta de pensamiento, y tiene razón. Conseguir que tus alumnos sean capaces de identificar aquellos elementos que suponen riesgos para una idea, para la resolución de un problema o las consecuencias negativas que tiene un tema tratado son elementos fundamentales para su correcto tratamiento.

Sombrero rojo: es el opuesto al blanco. Se centra en los sentimientos y emociones. Busca hacer explícita una parte fundamental del pensamiento que permite entender los motivos por los que elaboramos nuestros juicios.

Sombrero verde: es un sombrero que invita a la creación de nuevas ideas. Pretende buscar caminos alternativos al esperado. Anima a no conformarse con las soluciones aportadas inicialmente y explorar otros itinerarios.

Sombrero azul: aporta una visión global del tema tratado y busca organizar el proceso en su conjunto. De Bono lo llama “el maestro de ceremonias” y su papel es organizar el trabajo, las funciones de los miembros que intervienen en la sesión, establecer las tareas, los tiempos, etc.

1. ¿Cómo podemos utilizar los seis sombreros para pensar en nuestro proyecto educativo?

La combinación del modelo de De Bono con las estructuras de trabajo cooperativo ofrecerá unos resultados excelentes en cualquier fase de tu proyecto educativo. Una posibilidad es asignar un sombrero distinto para cada grupo cooperativo e invitarles a que desarrollen una idea o una pregunta centrando su análisis en el mismo. Para ello, puedes utilizar cualquiera de las técnicas de trabajo cooperativo —como el folio giratorio o el 1-2-4—. También es posible que asignes roles distintos —distintos

sombreros— a cada componente de un equipo cooperativo y pedirles que las producciones que realicen se refieran al sombrero que representa el rol que les has impuesto.

A partir de las múltiples producciones de los alumnos, y tomando como base las seis formas de pensar que protagonizan los seis sombreros, puedes hacer una puesta en común con paneles expuestos en la pared que recojan cada una de ellas. Tras hacerlo, será sencillo para ti iniciar un debate en el que se puedan contrastar las distintas líneas de pensamiento, aquellas que son complementarias, etc.

2. Cuatro de los sombreros para pensar útiles para producir ideas

En la rutina de trabajo *¿Qué sabemos? → ¿qué queremos/necesitamos saber/hacer?*, es posible que —dependiendo del grupo de alumnos que tengas— encuentres que las producciones son escasas. Una forma de facilitar la producción de ideas en este sentido es utilizar cuatro de los seis sombreros para pensar que propone De Bono: *blanco, amarillo, negro* y *rojo*.

Invita a tus alumnos a que respondan a las siguientes cuestiones en relación con estos factores:

• *Sombrero blanco:* **datos**
• *Sombrero amarillo:* **elementos positivos**
• *Sombrero negro*: **riesgos**
• *Sombrero rojo:* **emociones**

Para hacerlo, puedes realizar una dinámica con todo el grupo de clase o bien invitar a que la lleven a cabo por equipos cooperativos. También es posible que cada equipo cooperativo desarrolle uno de los sombreros y, luego, hacer una puesta en común o bien establecer tiempos rotatorios para que cada equipo trabaje en torno a un sombrero con un tiempo prefijado. Las posibilidades que se te presentan para facilitar la producción de ideas usando estos cuatro sombreros son infinitas.

	¿Qué sabemos?	**¿Qué queremos saber?**
Datos Sombrero blanco		
Elementos positivos Sombrero amarillo		
Elementos negativos **Riegos** Sombrero negro		
¿Qué me provoca? Emociones Sombrero rojo		

Portafolios del proyecto

Un portafolios no es —en sentido estricto— un instrumento de evaluación. Sería más correcto decir que es una forma de ordenar distintas evidencias del aprendizaje de tus alumnos: muchas de ellas constituyen los diferentes instrumentos de evaluación que has aplicado a lo largo del proceso de aprendizaje.

La utilidad de esta herramienta estriba en su capacidad para invitar a la reflexión sobre todo aquello que tus estudiantes aprenden. Esto lo realizan de forma continua a la vez que van elaborándolo. La estrategia fundamental que utilizamos para que esto se produzca es invitarles a que clasifiquen los documentos que contiene el portafolios atendiendo a una organización en "capítulos" específicos. La estructura que te propongo a continuación es especialmente sencilla, pero de utilidad contrastada para la evaluación de un proyecto educativo.

Los "capítulos" para el portafolios del proyecto son los siguientes:

- Biografía del aprendizaje
- Diario de aprendizaje
- Evidencias del aprendizaje
- Autoevaluación

Biografía del aprendizaje

En esta primera sección, debes pedir a los alumnos que se presenten, que cuenten sus intereses, aficiones, inquietudes y aquellas fortalezas que reconocen en ellos mismos para el aprendizaje: aficiones, gustos, *hobbies*, etc.

La forma de realizar esta presentación puede ser muy variada y dependerá de las características de tus estudiantes y también de su edad. La redacción puede ser libre o puedes complementarla con metáforas del tipo "*si fueras un personaje de una película ¿quién serías y por qué?*" o "*cuenta la historia de tu vida como si fueras un animal de la selva*".

En el caso de alumnos de Educación Infantil, también puedes abordar con ellos esta parte del portafolios del proyecto. Será conveniente que inicies el trabajo con todo el grupo aprovechando la *asamblea diaria*. A partir de ella, es posible que anotes diferenciadamente los elementos que consideras relevantes para cada uno de tus estudiantes y, luego, pedirles que utilicen el dibujo para que describan sus juegos, a su familia, sus temores o sus deseos.

Algo importante en esta parte del portafolios es que cada uno de tus alumnos identifique algunos objetivos concretos que se propone de cara a la aventura que va a vivir con el proyecto. Sin duda, deseas que el estudiante sea capaz de formular objetivos

variados y relacionados con distintos aspectos que consideras importantes en el aprendizaje que va a protagonizar. Para hacerlo, puede ser útil que formules algunas preguntas que amplíen su mirada y promuevan su reflexión:

- ¿Qué te gustaría hacer físicamente en este proyecto?
- ¿Qué cosas te gustaría aprender sobre el tema que vamos a tratar?
- ¿Qué objetivos te propones en este período en relación con tu implicación en el trabajo en equipo?
- ¿Qué herramientas te gustaría aprender a manejar en relación con el proyecto que iniciamos?
- ¿Qué mejoras en tus hábitos de estudio crees que puedes proponerte de cara a este período?
- ¿Qué resultados académicos te propones obtener de cara al proyecto?

Como verás, la formulación de estas cuestiones depende mucho del grupo con el que trabajas. Debes adaptarlas a él teniendo en cuenta que tiene que facilitar la redacción de objetivos concretos para que pueda evaluarlos tras terminar el proyecto —y también a lo largo del mismo.

Diario de aprendizaje

El diario de aprendizaje es un ejercicio reflexivo en el que el alumno dispone de una herramienta para explicar cuál ha sido su experiencia de aprendizaje en cada momento y construir con ella un relato subjetivo de su propio proceso. La característica fundamental de este apartado del portafolios es precisamente que es subjetivo. Todo lo que el estudiante escribe allí es correcto y, por tanto, tu papel no es “corregir” su contenido. La labor fundamental del docente en la lectura del diario de aprendizaje es la de comprobar que el alumno ha reconocido las distintas experiencias de aprendizaje y que estas han producido en él un cambio en la comprensión de la realidad.

> *¡Cuando tengas una experiencia de aprendizaje haz una hoja del diario de aprendizaje!*

Al terminar cada día, es deseable que los alumnos dispongan de un mínimo de quince minutos para realizar el *diario de aprendizaje*. El uso que cada estudiante dará a este tiempo es muy desigual y dependerá de muchos factores. Sin embargo, no debes imponer la cantidad de hojas del diario que deben realizar ni el contenido de las mismas. Es un tiempo en el que los alumnos pueden realizarlas o no en función de propia su decisión personal. La única norma que debes establecer es que cada uno de ellos debe permitir que aquellos que quieran emplear su tiempo en esta tarea puedan hacerlo con

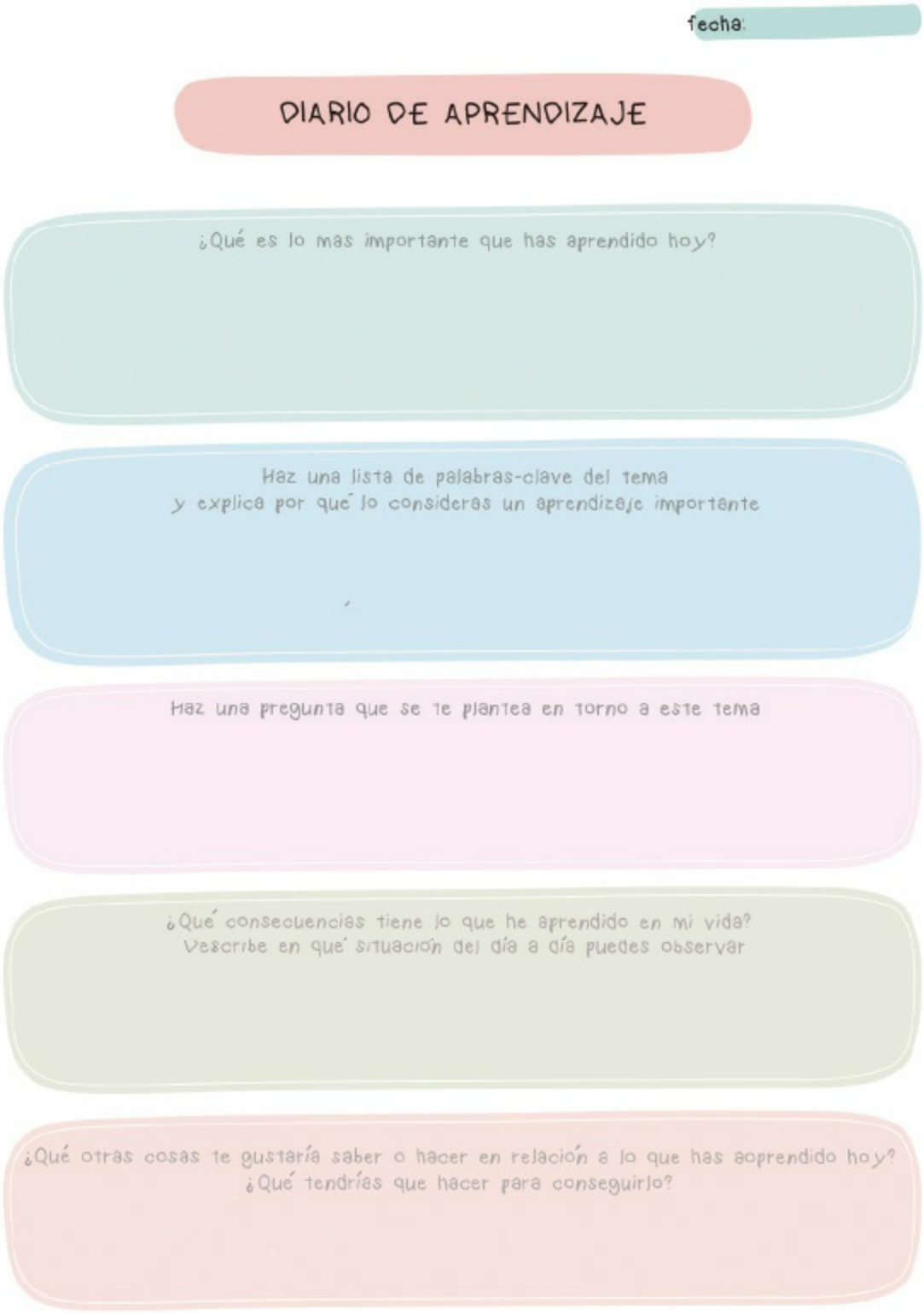
comodidad. Para conseguirlo, puedes poner alguna música agradable de fondo y fomentar el silencio como garantía de respeto hacia el trabajo del compañero.

Cuando hablo a los alumnos de experiencias de aprendizaje siempre me formulan las siguientes preguntas *"¿Qué quieres decir con experiencias de aprendizaje? ¿Te refieres a cosas que he aprendido? ¿Y si no he aprendido nada?, ¿y si he aprendido varias cosas? ¿Te refieres a las cosas que he aprendido solo de tu materia, o también a las que he aprendido en otras o fuera del centro?"*.

Tus estudiantes aprenden todos los días y durante las veinticuatro horas del día. Es posible que la experiencia de aprendizaje establezca una conexión con algo vivido fuera del aula o que esta se produzca en un momento de ocio al salir de clase. Lo importante es que provoque la reflexión en ellos y que sean capaces de identificarla como un aprendizaje auténtico. Este es el sentido del *diario de aprendizaje*.

Cuando ofreces un tiempo lectivo para su realización, estás dando valor al acto de reflexionar. Las preguntas que propones como guion para su elaboración solo son *detonantes* que invitan a esa reflexión.

Por tanto, se trata de un apartado subjetivo del portafolios. Su valor estriba en el reconocimiento del aprendizaje y en la reflexión que provoca. Leer esta parte del portafolios te ofrece mucha información sobre qué experiencias de aprendizaje han tenido tus alumnos, cómo las contextualizan en su vida diaria y la comprensión profunda que inducen en ellos en torno al tema tratado.



Evidencias de aprendizaje

Al contrario que el diario de aprendizaje, esta sección es objetiva. Contiene aquellos trabajos que evidencian el aprendizaje. La consigna que la describe es la siguiente:

Un abogado defensor ofrece pruebas objetivas que apoyan su defensa. En el caso del portafolios del proyecto, se compone de todos los trabajos que has encargado a tus alumnos a lo largo de la realización del mismo, las pruebas objetivas, etc. Pero también aquellas otras que el estudiante quiere ofrecerte libremente para demostrar su aprendizaje: búsquedas en internet, entrevistas voluntarias, visitas opcionales, consultas individuales a expertos... Su presentación puede contener imágenes, textos, vídeos, etc.

Autoevaluación

El último apartado del portafolios debe ser una reflexión sobre el resultado final del proceso que han vivido. En él, tus alumnos evalúan los objetivos que se plantearon al inicio del mismo en la *biografía del aprendizaje*, pero también realizan una evaluación global guiada por las diferentes herramientas que les ofreces durante el proceso.

La utilidad de las herramientas simbólicas como dibujos, historias, etc., es evidente. Algunas ideas para motivar esta autoevaluación pueden ser:

- Si fueras un rosal, ¿cómo te dibujarías para representar tu evolución en este proyecto?
- Si tuvieras que inventar la historia de un viajero que recorre un mundo fantástico, ¿cómo plantearías sus avatares de forma que describieran tu viaje en este proyecto?
- Representa con piezas de Lego tu aprendizaje en este proyecto. Hazle una fotografía y explícala.

Tampoco es disparatado invitar a que los alumnos juzguen su aprendizaje con una calificación numérica. Pedirles que la realicen puede ser una excelente excusa para provocar una entrevista personal en la que tengan que defender su juicio sobre el aprendizaje obtenido y también constituye un interesante elemento de reflexión para ti, como docente, a la hora de decidir este aspecto de la evaluación que —sin duda— te preocupa.

Paleta de las inteligencias múltiples

La potencia del modelo basado en las inteligencias múltiples ofrece muchas posibilidades para diseñar actividades adaptadas a los distintos modelos de aprendizaje de tus estudiantes. Puedes llevarlo a cabo de forma individual como docente, pero también puede que decidas diseñar alguna actividad que permita a los propios alumnos proponer otras actividades creativas orientadas a determinadas fases del proyecto.

Para hacerlo, te invito a que expliques el modelo basado en las inteligencias múltiples y que ofrezcas una plantilla sobre la cual pueda trabajar el grupo.

Debes decidir si quieres proponer a tus alumnos que trabajen en gran grupo con esta herramienta o si prefieres una plantilla para cada grupo cooperativo.

Hacerlo en equipos cooperativos será especialmente útil para desarrollar una idea relativa al itinerario del proyecto que están desarrollando. En otras ocasiones, preferirás que todos participen en la actividad cuando lo que estáis diseñando es una actividad global —como, por ejemplo, la *acción final*—. En este caso, disponer de distintas mesas organizadas por temáticas dedicadas a cada una de las inteligencias y permitir que los alumnos las recorran libremente para debatir y aportar ideas en cada mesa, puede ser una buena idea.

Materiales para crear historias

Existen multitud de recursos que pueden ayudarte a crear historias para tu proyecto. Algunas de ellas han desarrollado materiales en la red —o aplicaciones móviles— que permiten convertir la creación de historias en un juego. Es el caso de Story Cubes[58] que,

a partir de un juego de dados decorados con motivos sugerentes para la creación de historias, invita a los jugadores a inventar distintas aventuras.

Hay un recurso clásico para la creación de historias que ha servido a centenares de *guionistas de la educación* para ayudarles a convertir sus clases en una aventura: la "Gramática de la fantasía" de Gianni Rodari[59]. Algunas ideas a partir de su propuesta son las siguientes:

- **El binomio fantástico**

  Utiliza parejas de palabras que aparentemente no tengan ninguna vinculación y busca la historia que las relaciona. En el caso de tu proyecto educativo, piensa qué relación tiene esa historia con el tema que deseas tratar. Luego, incorpora los personajes que van a protagonizarlo. Los *héroes* —tus alumnos— y cómo se agrupan. Los detonantes, los retos y el resto de los elementos que construyen la narración.

- **¿Qué sucede después?**

  Trabaja a partir de una historia conocida y comienza la aventura tras su final: ¿qué sucedió después de que el príncipe y Blancanieves se casaran? Sin duda, puede ser interesante para entender la realidad a partir de las historias de ficción. Un ejemplo gráfico excelente es la obra de la fotógrafa Dina Goldstein en su proyecto Fallen Princesses (Princesas caídas)[60].

- **El cuento al revés**

  Rodari proponía como disparador de la fantasía dar la vuelta al cuento para crear una situación provocadora: *Inventa una historia en la que caperucita sea la malvada y el lobo su víctima.*

Escoger una historia conocida y provocar un *arco de transformación* radical en un personaje haciendo que se convierta en lo contrario de lo esperado puede ser una gran idea.

Estructuras y herramientas del aprendizaje cooperativo

El trabajo cooperativo es una herramienta consolidada para producir aprendizajes coherentes con la forma en que lo hacemos en la actualidad y adaptados a desarrollar las habilidades necesarias en nuestros alumnos. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) supone un compromiso absoluto con este planteamiento. Afortunadamente son muchas las herramientas de las que disponemos en la actualidad para emplearlas con este fin.

Existe una gran batería de juegos, dinámicas y actividades diseñadas a lo largo de los años para acompañar la constitución y el desarrollo de los grupos. Además de esto, Kagan elabora diversas estructuras de trabajo cooperativo de indudable utilidad en cualquier fase del proyecto: desde sus momentos iniciales, su desarrollo e incluso en la coevaluación.

Algunos recursos de entrenamiento en el trabajo grupal. (1)		
Técnicas de animación y calentamiento grupal	Dinámicas de conocimiento	• Dibujar la cara con las letras del nombre. • "Este es mi amigo" (presentaciones en pareja). • Presentaciones con una madeja de lana. • Tarjeta de visita (con cuatro cualidades escritas en ella, por parejas, se ofrece tiempo para el intercambio).
	Técnicas de relajación	• Ocupar el terreno (moverse por el espacio sin tocarse a un ritmo dado). • Audiciones musicales (con la variante de expresión corporal al ritmo de la música). • Relajación dirigida.
	De concentración	• "Mar adentro, mar afuera" / "Tierra, mar y aire" (con rayas pintadas en el suelo marcando la frontera del mar, los alumnos deben saltar rápidamente al lugar que escuchan). • Cuentos colectivos (cada estudiante va creando una parte de un cuento en el punto que lo dejó el anterior).
	De cierre	• Mirada retrospectiva (se presentan preguntas para valorar lo vivido y se trabaja individual — pareja — plenario). • Abrazos colectivos (se pide que se digan palabras-emoción sobre lo vivido y luego terminar en un abrazo de todo el grupo).
	De distensión: juegos (de interior, de exterior, en la naturaleza, etc.)	• Batalla de globos (cada alumno, con un globo atado en el tobillo, debe estallar los otros y mantener el suyo). • Bla, bla, bla (en parejas, cada uno de los dos tiene que hablar sin parar, sin repeticiones o pausas). • Agarra la cola (en equipos, formando una cadena, el último lleva una cola. La cabeza de cada equipo debe intentar arrancar la cola del resto de las cadenas).
	De cohesión grupal	• Juegos de roles (asignando roles distintos a cada participante en una tarjeta sin que lo sepa, el resto interactúa con ellos siguiendo el rol que ve escrito). • Esta foto se hace realidad (cada miembro elige qué personaje quiere ser de una foto —un partido, una fiesta, etc.- y al disparar la foto los alumnos juegan desempeñando el papel elegido.
	Para facilitar	• La construcción (en grupo y con muchas piezas de

	el consenso y la toma de decisiones	construcción, deben decidir en conjunto qué construir).
	Para mostrar la importancia del trabajo cooperativo	• Los cuadrados (en equipos, se ofrecen partes de cuadrados que tienen que ser capaces de construir sin hablar). • La valla (con una cuerda a determinada altura, todo el grupo debe pasar al otro lado por encima. Ninguno puede quedar atrás. Para ello, deben ayudarse).
Centradas en la realidad grupal y personal	Juegos de comunicación y escucha activa	• Teléfono estropeado (en cadena y al oído, transmitir un mensaje y valorar la pérdida de información al final). • Diálogos truncados (en parejas, uno le explica al otro un valor —o dificultad— en su relación y el otro solo puede escuchar sin responder).
	Resolución de conflictos	• Entrevistas a tres (en una pareja, cada uno asume un rol distinto —profesor/alumno, madre/hija, etc.—, tratan un tema y hay un observador. Luego, se pone en común). • El náufrago (asignando roles a un grupo, se plantea una situación en la que hay uno que no cabe en la balsa).

Algunas estructuras simples de trabajo cooperativo de Kagan. (1)	
Mesa redonda	Cada miembro del equipo habla por turnos mientras el secretario toma nota de las aportaciones. Las conclusiones de cada grupo pueden ser puestas en común mediante la estructura “cabezas numeradas”.
Folio giratorio	Sobre un encargo concreto, se pasa un folio de forma rotatoria por cada miembro del grupo para que vaya rellenando la respuesta. Un responsable cuida de que se respeten los turnos.
Cabeza numerada	Cada miembro del grupo está numerado de forma que se pueda pedir aleatoriamente a cualquiera de ellos que expongan los resultados de cualquier tipo de tarea realizada cooperativamente.
Los pares discuten	Se lanza una cuestión y los miembros de una pareja buscan en distintas fuentes la solución. Se ofrece un tiempo para discutir por parejas y luego se pone en común.
Reparte y aprende	Sobre una tarea concreta, se reparten funciones distintas para cada miembro del grupo (anotar todas las soluciones posibles, buscar información en internet, preguntar a un experto, hacer ilustraciones sobre el tema, etc.) Se hacen rotaciones de las funciones y, luego,

	se pone en común para sacar conclusiones.
La plantilla rota	formula un tema o reto y se ofrecen fragmentos de la respuesta en cuatro partes para que el grupo debata sobre el planteamiento correcto.
Encontrar a alguien que …	Sobre una hoja con interrogantes, cada alumno se apunta a la pregunta que cree saber responder. Luego, se comparten las respuestas empezando por aquella pregunta que menos personas tiene anotadas.
1-2-4/2-24/2-4	Sobre una determinada propuesta, se trabaja individualmente y, luego, se comenta con el compañero para después ir al grupo cooperativo. Las variantes son hacerlo entre 'compañeros de hombro' y 'de enfrente' o por parejas y, más tarde, directamente al grupo.
Parada de 3 minutos	Mientras se hace una exposición, de vez en cuando se realiza una parada de tres minutos y cada equipo base debe formular alguna pregunta sobre lo escuchado hasta el momento. Luego, se prosigue con la exposición.
Mapa conceptual a 4 bandas	Al finalizar una parte del trabajo, se pide a cada equipo base que realice un mapa conceptual que resuma lo aprendido. Cada alumno se encargará de una parte del mismo que debe diseñar individualmente y, luego, organizar con las del resto de sus compañeros.
Los cuatro sabios	Se pide a cuatro alumnos que dominan un determinado tema que lo preparen. Luego, un miembro de cada equipo base se reúne con el equipo de los cuatro sabios para que le expliquen el tema y, posteriormente, exponerlo en su grupo base.
Lápices al centro	Se ofrece un problema para resolver en el equipo base. Todos los miembros del equipo colocan sus lápices en el centro y debaten sobre la solución al problema. Cuando creen haber hallado la respuesta, cogen los lápices y la anotan en sus folios.
Juego de las palabras	El aula se divide en 2, 3 o 4 zonas con espacio para que los alumnos puedan moverse. El docente reparte indicaciones que inviten a cada estudiante a situarse en una zona. Al llegar a la zona elegida, discuten con el resto si es la correcta, deciden quedarse o cambian.
Las 4 esquinas	El aula se divide en 2, 3 o 4 zonas con espacio para que los alumnos puedan moverse. El docente reparte indicaciones que inviten a cada estudiante a situarse en una zona. Al llegar a la zona

	elegida, discuten con el resto si es la correcta, deciden quedarse o cambian.
Grupo nominal	Para valorar algo, se puntúan —individualmente— las distintas opciones, con un 1 la que más interesa, y con un 2, la que menos. Luego, se ponen en común las puntuaciones a partir de los equipos de base o en toda la clase.
Lectura compartida	En rueda, se lee un documento del que se busca la comprensión. Para ello, el que sigue en la lectura debe resumir el contenido de lo leído por el anterior, y los que están a los lados del lector y quien resume deben juzgar si es correcto o no este resumen. A partir de ahí, la rueda va haciendo que todos lean o resuman partes del texto.
Las páginas amarillas	Cada alumno elabora un anuncio sobre algo que puede aportar a sus compañeros. Luego, debe confeccionar un cartel con el título, la descripción del servicio que ofrece, una ilustración del anuncio y el nombre del autor. Con todos los anuncios, se elabora una guía de servicios de la clase.
Entrevista en 3 pasos	En parejas, uno pregunta a otro sus dudas en torno a un tema y anota las respuestas y las dudas que aún le quedan. Luego, el otro hace lo mismo. Tras esto, se pone en común en el grupo base para recoger el resultado.
Conocemos palabras juntos	Se ofrecen varias palabras y cada miembro del equipo, de forma rotatoria, explica su significado buscando el consenso del grupo. De aquellas que no se conocen, se busca en el diccionario su significado y se anota en el cuaderno del equipo.
Construir un problema	Sobre un proceso enunciado por el docente, cada alumno busca la forma de enunciar el problema y, luego, se discute en grupo para formular el definitivo.
La línea del tiempo	Se reparten cuatro sucesos ocurridos en distintos momentos entre los miembros del equipo. Deben ordenarlos cronológicamente y explicar el proceso que se ha realizado a lo largo del tiempo.
Compartir las tareas de casa	Se unen parejas para revisar el trabajo realizado fuera del aula. En caso de que surjan dudas, se unen dos parejas para ayudarse.
Revisión rotativa	Se escriben tópicos sobre el tema en cartulinas en la pared (tantos como equipos base haya). Luego, se da tiempo para que cada equipo anote en la cartulina tanta información como sea capaz. A continuación, se rotan los equipos por todos los tópicos expuestos.
Resumen del día	Se pide a cada estudiante que, antes de terminar la sesión, anote en

	un papel la idea global de lo trabajado en el día.
Lanza la pregunta	Se hace una bola de papel que se va tirando de uno a otro miembro del grupo haciendo una pregunta. Cuando uno recibe la bola, responde a la pregunta y formula una nueva tirando otra vez la bola a otro compañero.

(1) Tanto las dinámicas de entrenamiento grupal como las estructuras de trabajo cooperativo deben ser adaptadas a las características del grupo en cuanto a edad, número de alumnos, etc[61].

Metáforas visuales en 3D

La capacidad de facilitar el desarrollo de soluciones a un problema a partir del pensamiento visual es innegable. Invitar a que los alumnos construyan metáforas sobre el planteamiento de un problema, el prototipo de su idea o simplemente la situación actual en la que se encuentran en el transcurso del proyecto es un excelente motor para su desarrollo.

Para hacerlo, puedes utilizar materiales creados para construir jugando —como es el caso de los juegos de construcción Lego— o emplear cualesquiera de los disponibles en el aula; También se pueden usar elementos de reciclaje (cajas de cartón, muñecos viejos, envases de plástico, hueveras, etc.) o semillas, espaguetis, alubias, etc.

La propuesta que debes hacer a tu grupo es que construyan una metáfora que responda a una pregunta que les formulas sobre el desarrollo del proyecto. Tras la construcción de la metáfora, los autores de la misma deberán ser capaces de explicarla. Asimismo, el resto de alumnos pueden interpretarla libremente iniciando así un interesante debate. Piensa que para esta última fase de análisis y debate puedes servirte de las distintas estructuras de aprendizaje cooperativo para ayudarles a producir sus reflexiones.

Algunos ejemplos de preguntas generadoras de esta herramienta son los siguientes:

Orientadas al planteamiento de la aventura:

• ¿Cuál es el tema que se está planteando?
• ¿Cómo describirías la aventura que nos proponen?
• ¿Qué necesitaremos para emprenderla?
• ¿Qué sabemos sobre el problema planteado?

Orientadas al desarrollo:

• ¿Cómo debemos organizar el trabajo?
• ¿Qué queremos que suceda?

• ¿Cómo resolver el problema X que tenemos delante?
• **Orientadas a la dinámica grupal:**
• ¿Cómo hemos trabajado esta semana en el proyecto?
• ¿Cómo podemos organizarnos?
• ¿Qué personajes queremos representar en esta aventura?

Orientadas al producto/acción final:

• ¿Qué proponemos para resolver la aventura?
• ¿Podemos hacer un prototipo de nuestra idea?
• ¿Cómo presentamos los resultados obtenidos?

Orientados a la evaluación:

• ¿Cómo hemos trabajado a lo largo del proyecto?
• ¿Qué resultados hemos obtenido?
• ¿Qué hemos aprendido?

Visual thinking (pensamiento visual)

El pensamiento visual está siendo utilizado de forma creciente en las aulas como una herramienta potente que organiza nuestras ideas. Su provocadora afirmación es un gran detonante para tus alumnos: **si no puedes dibujarlo, no lo entiendes**.

Una característica habitual en la construcción de una metáfora visual es su estructura narrativa. Los elementos gráficos se suelen organizar de forma secuenciada de manera que pueda desarrollarse una idea, un proyecto, los pasos que se van a seguir en un proceso o los puntos clave que se deben tener en cuenta en relación con el asunto representado.

Para hacerlo, es necesario que hagas comprender a tus alumnos que esto no depende de su supuesta habilidad para dibujar. No es necesario ser un experto dibujante para hacer *visual thinking*. La forma de conseguirlo es explicar a tus estudiantes los distintos elementos que pueden emplear:

Personas: sin duda, será un elemento básico. No se trata de buscar una representación detallada. Lo importante es que refleje la acción deseada. Para ello, debes atender a la posición del cuerpo y las articulaciones. También a la expresión facial (boca, ojos, cejas) para conseguir representar las diversas emociones.

Lugares: te permitirán situar la acción en un espacio y un tiempo determinados.

Flechas: organizan la lectura del contenido y las relaciones entre los elementos. La elección de un tipo de flechas u otras te permitirá enfatizar las conexiones o aportar distintos significados.

Marcos: permiten resaltar distintos conceptos o ideas.

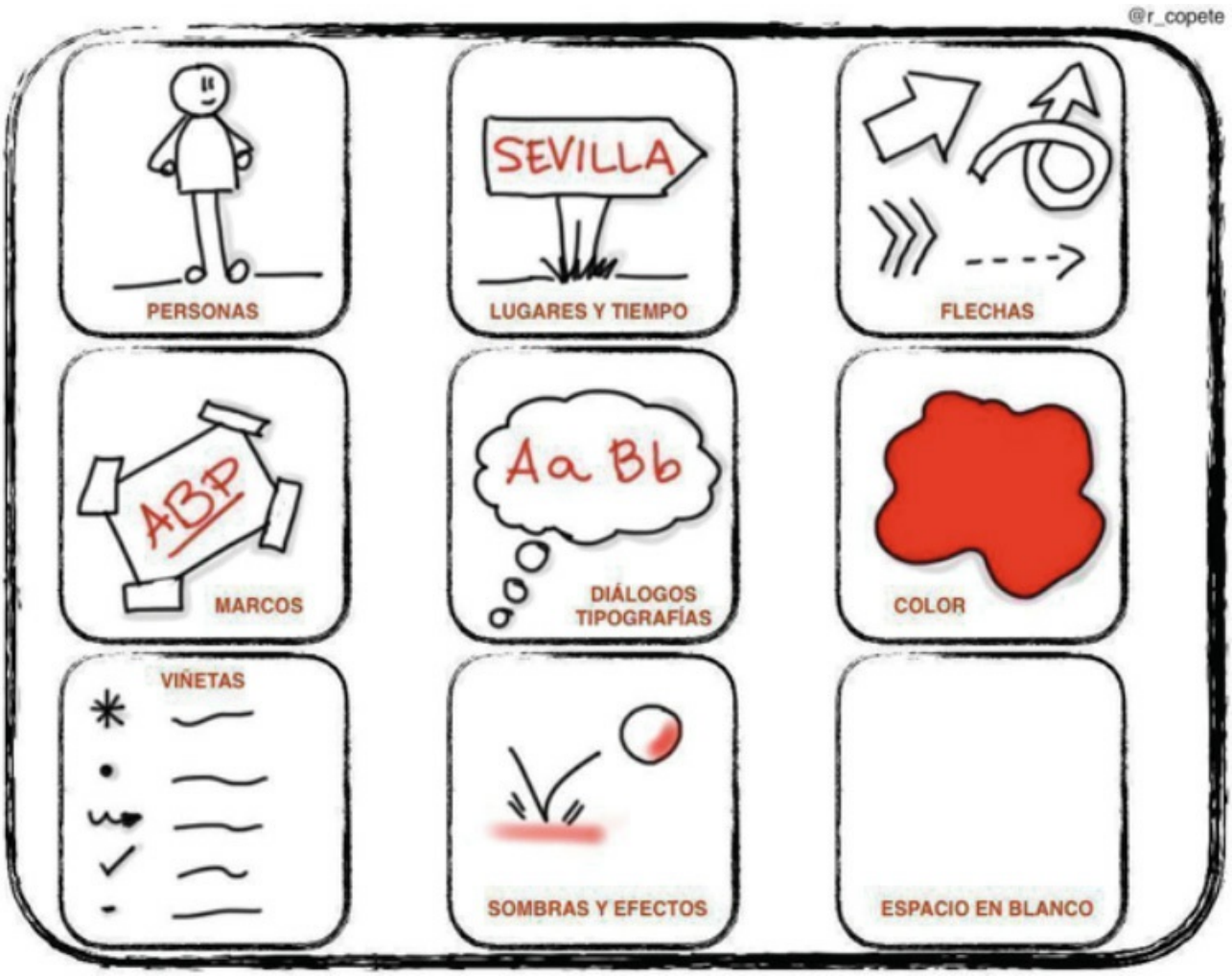
Diálogos y tipografías: son textos asociados a las personas que representas. La elección del tipo de bocadillo añade información complementaria indicando si se trata de pensamientos, emociones asociadas, etc. También debes tener en cuenta la elección de la tipografía utilizada para que responda a tus intereses.

Color: el color, en el pensamiento visual, se emplea para apoyar o dar significado a la representación. No es necesario el empleo de muchos colores distintos, pero sí que el papel que desempeñen aporte significado.

Viñetas: se utilizan para hacer listados. La elección del tipo de viñeta aporta significado y asocia categorías semejantes.

Sombras y efectos: aportan mucha información complementaria a las figuras y el resto de elementos representados. Pueden apoyar acciones, resaltar marcos, etc.

Espacio en blanco: la organización de los elementos influye poderosamente en la comprensión de los mismos. Por tanto, debes tener en cuenta cómo los colocas y qué espacios dejas en blanco.



Tormenta de ideas (*Gamestorming* 3-12-3)

La capacidad que tiene un grupo para producir una gran cantidad de ideas sobre las que luego trabajar excede con mucho las posibilidades de sus miembros de forma individual. Para hacerlo, el recurso clásico que se puede emplear es la *tormenta de ideas*.

Una *tormenta de ideas* puede realizarse a partir de cualquier propuesta que plantees al grupo que le exija expresar ideas, sensaciones, pensamientos, imágenes desestructuradas, etc. Todas ellas son valiosas y, por tanto, no debes enjuiciar si —como docente— te parecen apropiadas o no para el tema tratado. Tampoco debes desvelar —en un principio— si son más o menos acertadas. Tu labor es recogerlas en un panel, pizarra, wiki, etc., para que todos puedan verlas y —a su vez— puedan servir de disparadores de nuevas ideas.

Gray, Brown y Macanufo[62], en un interesante libro que describe numerosos juegos y propuestas para generar procesos de trabajo grupal, utilizan en distintas ocasiones el modelo de la *tormenta de ideas*. Su propuesta ***Gamestorming* 3-12-3** hace referencia a

los tiempos utilizados en el juego que pretenden generar ideas en un intervalo breve: 3 minutos para generar un conjunto de observaciones, 12 para desarrollarlas combinándolas y producir conceptos más amplios y otros 3 para presentarlas al grupo.

La propuesta inicial debe ser realizada utilizando un formato breve basado en dos palabras, de forma que sea los suficientemente abierta: “eficiencia energética”, “desigualdad social”, “relaciones familiares”, etc. El desarrollo del juego es el siguiente:

Tres minutos: generar un conjunto de aspectos. Se trata de que los participantes escriban en fichas tantas características sobre la propuesta como puedan. En este momento sirven las asociaciones libres, sensaciones, imágenes, etc. No debe haber ningún filtro en esta fase porque el objetivo es obtener un conjunto amplio de aspectos relacionados.

Doce minutos: desarrollar conceptos. Se realizan parejas. Cada una de ellas debe elegir tres fichas y desarrollar un concepto para presentarlo al resto del grupo. Se trata de poder preparar una presentación breve al resto de la clase.

Tres minutos: efectuar las presentaciones. Cada pareja dispone de 3 minutos para presentar su trabajo ante el conjunto de la clase.

Esta sencilla técnica puede ser utilizada tanto en el inicio del proyecto como en cualquier momento en el que pretendas que el grupo en su conjunto sirva de ayuda para definir metas comunes, organizar itinerarios del proyecto, tareas que se van a realizar, etc.

World Café (cafetería del mundo)

Esta herramienta intenta incorporar la informalidad de los debates realizados en “la cafetería” frente a los llevados a cabo de manera formal en una reunión plenaria. Para ello, se organizan varias mesas en las que participan grupos de 5-7 alumnos. Es aconsejable que en cada una de ellas dispongas un papel continuo a modo de “mantel de ideas” donde los participantes puedan dibujar o anotar lo que les parezca relevante.

Cada mesa busca el debate en torno a una pregunta concreta y va rotando de forma ordenada. El tiempo de debate dependerá de la edad de los participantes, pero no debe ser superior a 20 minutos. Al finalizar el mismo, una persona permanecerá en la mesa para hacer de *anfitrión* del nuevo grupo y resumir las conclusiones obtenidas en el debate anterior.

El número de cambios en las mesas los determinarás tú como organizador de la dinámica. También debes formular las preguntas que aparecerán en cada mesa. Estas deben ser evocadoras y sencillas. La idea es que sean lo suficientemente relevantes para el reto que el grupo tiene planteado:

• ¿Cómo podríamos conseguir los recursos necesarios para realizar la excursión que

tenemos prevista?
- ¿Cuál será el mejor momento para viajar?
- ¿De qué manera podemos conseguir el apoyo de las familias para que se sumen a nuestra iniciativa?

Blogs, redes sociales, paneles, infografías…

Diseñar una *arquitectura* para el desarrollo de un proyecto es una herramienta fundamental si queremos que este pueda ser narrado como una auténtica aventura. Los participantes —y toda la comunidad— deben poder identificar de forma inmediata el momento actual de los acontecimientos que se están produciendo en el proyecto. También deben poder repasar con facilidad todo lo que ha sucedido hasta esa fecha.

Entrar en un centro y ver en las paredes los productos de la actividad que se realiza allí es algo realmente estimulante. Cuando un centro se zambulle en un proyecto, sus paredes se transforman haciendo que todo lo que en él se respira dé muestras del tema que se está tratando. Las visitas de los expertos, los trabajos de los alumnos, las conclusiones a las que van llegando o los prototipos que se van generando en torno a un tema inundan el centro hasta condicionar su propia cultura. Es una experiencia fantástica que sin duda has podido comprobar si has trabajado con el enfoque de proyectos en un centro comprometido con este método.

De forma simultánea, es habitual el uso de las herramientas en línea que permiten proyectar esta narrativa fuera de los muros del centro. La edición de un blog, el establecimiento de un *hashtag* en Twitter, la formalización de un grupo en Edmodo, una historia en Pinterest, Instagram, Flickr, etc., pueden contribuir a esta tarea.

Fuente: [*http://cambialamirada.blogspot.com.es/*](http://cambialamirada.blogspot.com.es/)

Los recursos en línea facilitan el trabajo colaborativo extendiendo el proyecto fuera del aula e incorporando a las familias y otras personas que creas que pueden ayudar en el proyecto (Drive, Dropbox, etc.). Gracias a ellos, los alumnos pueden organizar grupos de trabajo colaborativo, organizar la información, añadir materiales complementarios, elaborar el *portafolios de aprendizaje*, etc.

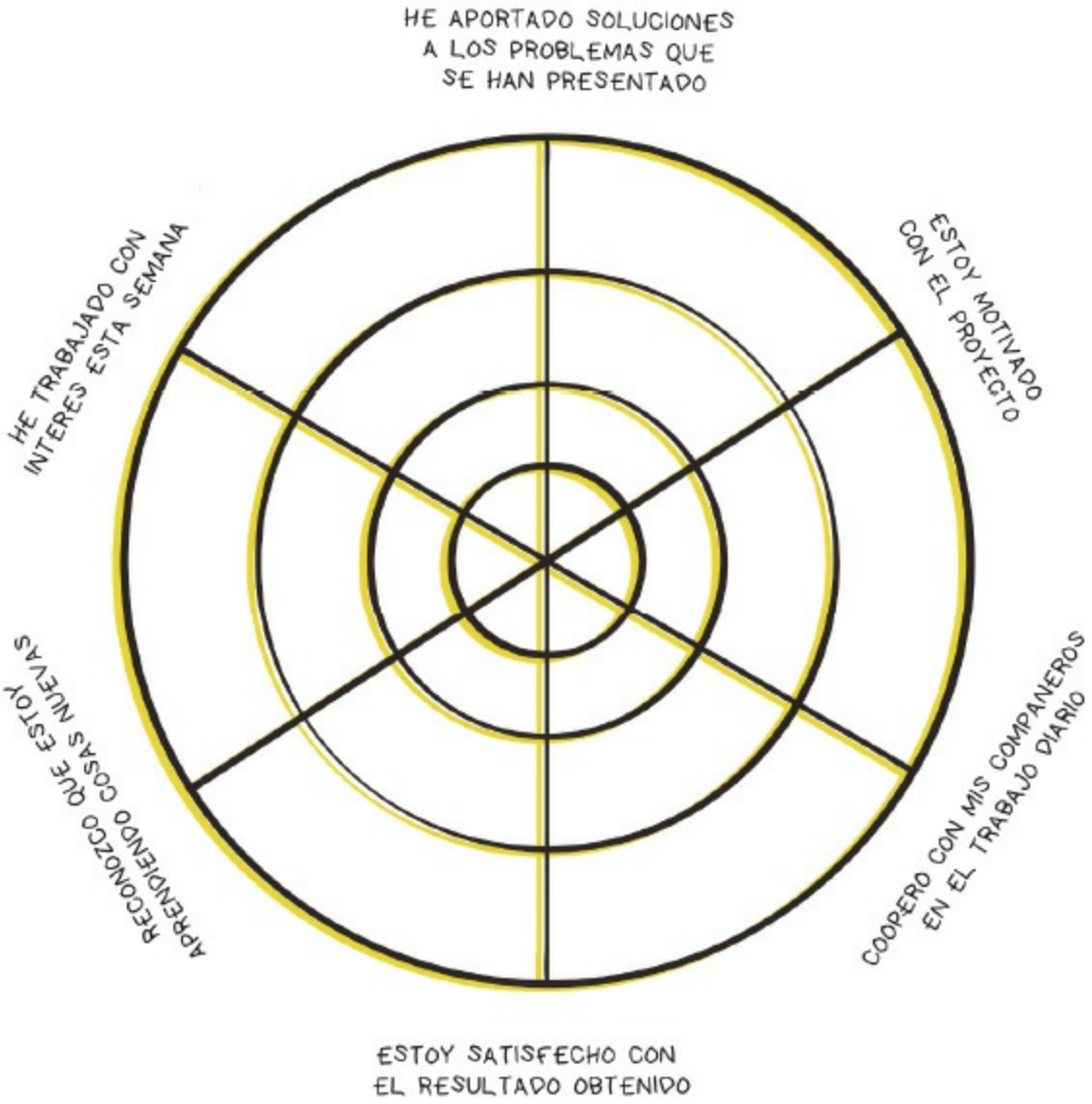
Diana de evaluación

La *diana de evaluación* es una herramienta extremadamente sencilla —y, a la vez, muy potente— para provocar el debate en torno a un objeto que pretendemos que sea evaluado por un grupo.

La diana se construye con tantos anillos concéntricos como creamos oportuno establecer en la escala de valoración. Es buena idea huir de escalas de 0 a 10, para evitar que los alumnos las asocien a la nota. El valor 0 es el centro de la diana y el último anillo es la valoración más positiva.

La diana se segmenta con tantos vértices como criterios queremos que sean objeto de valoración del grupo —o individual— y relacionados con el objeto general de la diana. A partir de ese diseño, se pide a los estudiantes que decidan cómo se valoran en

relación con este criterio y que marquen un punto. Al unirlos todos, aparecerá dibujado un polígono que expresa en conjunto la valoración del grupo en torno al objeto evaluado y, diferenciadamente, cada vértice ofrece su autoevaluación en relación con los criterios que lo configuran.



Como podrás imaginar, la capacidad del grupo para realizar una *diana de evaluación* depende, en gran medida, de su capacidad para autoevaluarse. En esto influye el entrenamiento que el grupo tenga en el uso de esta herramienta y su nivel madurativo. No te extrañes si, en un primer momento, los alumnos se sitúan en unos valores desmedidamente altos o bajos. Para remediar esta tendencia, es recomendable que, cuando propongas su uso, no les pidas que den razones por las que se sitúan en ese valor. Es más interesante pedirles que pongan ejemplos de cuándo ha surgido que se cumpla

ese criterio y que, en función del número de ejemplos que sean capaces de reconocer como prueba del cumplimiento del criterio, decidan la puntuación que le otorgan.

> *¡No me expliques por qué te valoras así, dime cuando sucedió!*

OpenSpace

Harrison Owen creó este modelo en la década de los años ochenta del siglo pasado como una sencilla forma de llevar a cabo reuniones productivas para una gran cantidad de personas —entre 5 jugadores y 2000—. En su web[63] — lo define como un poderoso enfoque para hacer efectivo el liderazgo en cualquier tipo de organización, en la práctica cotidiana y en situaciones de cambio.

La adaptación del modelo de Owen al trabajo en tu proyecto debe incluir algunos matices importantes, ya que tu interés se centra en el desarrollo de tu idea. Pero la potencia de esta herramienta es alta si buscas un recurso que te permita dinamizar un debate flexible y abierto a un gran número de personas: tu aula, varias clases, el centro en su conjunto, familias, barrio, etc.

Imagina que el proyecto debe invitar al conjunto de la comunidad educativa para que formule ideas sobre cómo mejorar el patio del centro. O bien, buscar colaboraciones que ayuden al grupo a emprender determinadas acciones comprometidas con el medioambiente, la organización de un festival en el centro, etc. Para ello, puede ser interesante que tus propios alumnos dinamicen este *espacio abierto*.

El inicio del *Open Space* es **una invitación abierta** que realiza el organizador en torno al objeto de la dinámica. Debe ser algo desafiante, urgente y atrayente. Cualquiera de los ejemplos citados podría servirte para este propósito: ¿Cómo podemos mejorar el patio de recreo? ¿Qué podemos hacer para mejorar la convivencia en nuestro barrio?, etc.

Tras la convocatoria, todos los asistentes se reúnen en la **plaza del mercado** para proponer temas relacionados que consideren que es importante debatir. Serán espacios de debate que se propondrán y para los que se estipulará un lugar y un horario determinado a lo largo de la jornada. Con ellos se genera el *espacio abierto* de debate que desarrollará el tema que se va a tratar.

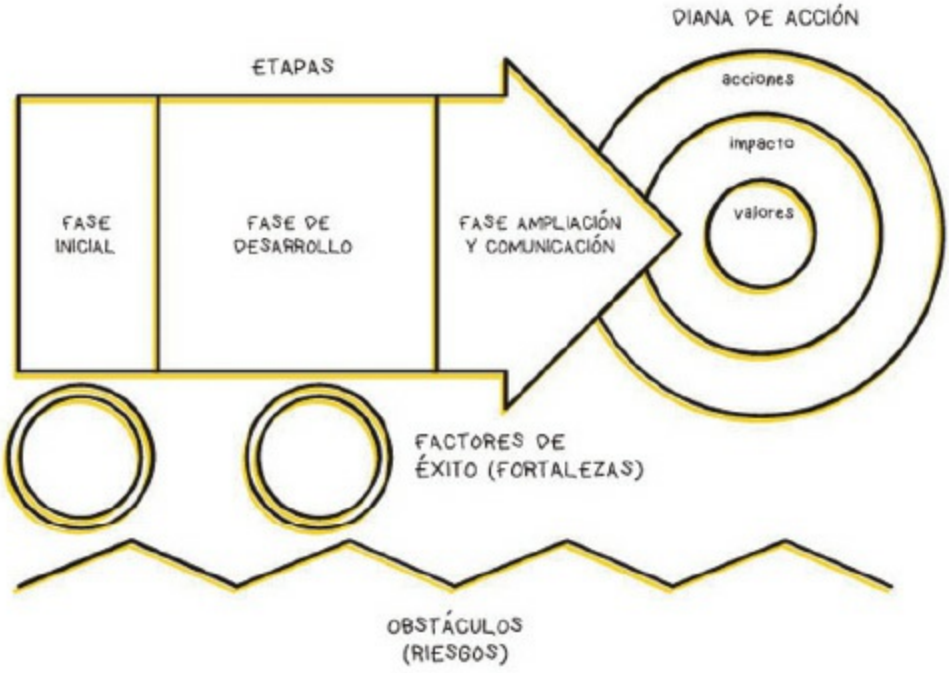
Un elemento importante en el modelo *Open Space* es la llamada “ley de los dos pies”. Todos los asistentes deben sentirse en la libertad de moverse libremente de un espacio de debate a otro, siguiendo la “ley de los dos pies”, que se enuncia como sigue: *cuando uno considera que no está aprendiendo o aportando nada valioso en ese espacio de debate, es libre de moverse a otro*.

Un cierre idóneo —aunque no imprescindible— para el *Open Space* es la reunión final de todos los asistentes de cara a tomar nuevas decisiones o abrir nuevos debates.

Plantilla *GamePlan* (Plan de Juego)

La plantilla *Game Plan* fue diseñada originariamente por The Grove[64]. La adaptación que te presento para tu proyecto educativo ha dividido las tareas del mismo en tres momentos y se orienta a la diana de la acción.

El plan de juego que permite diseñar esta plantilla dibuja un continuo narrativo que viaja sobre algunas "ruedas" (*fortalezas: factores de éxito*), que son elementos sobre los que apoyarse para cada momento del proyecto. También existen *obstáculos* (*riesgos*) que se representan como pendientes y que debes tener en cuenta a la hora de diseñar tu proyecto.



Querer, Poder, Saber y Hacer: Ideas para disparar las historias

Es muy posible que al desarrollar tu proyecto hayas inventado algún personaje que lo acompaña provocando los momentos más importantes de la historia. En otros serán tus alumnos los únicos protagonistas de la aventura. Tanto en un caso como en el otro será necesario que observes sus cambios en relación al momento que están viviendo.

Una buena idea para reflexionar sobre la situación de tus protagonistas de la

aventura es formularse preguntas utilizando estos cuatro verbos: **querer** (deseos), **poder** (capacidad), **saber** (conocimiento, información) y **hacer** (actuar, decidir).

Imagina un momento de tu proyecto educativo en el que cada grupo de alumnos está trabajando duro para idear un Festival que se celebrará dentro de unos meses en tu centro y cuyo denominador común es concienciar sobre la necesidad de cuidar nuestro medio ambiente. Cada grupo desarrolla una idea. Entre ellas la elaboración de instalaciones ofreciendo distintas informaciones, recorridos naturales por el entorno cercano de la escuela, organización de debates con asociaciones dedicadas a ello, etc.

La avalancha de actividad puede bloquear a tus alumnos. En ese momento les propones un juego:

Realizas cuatro fichas. Cada una de ellas con los verbos querer, poder, saber y hacer. Y dos más. Una con la palabra "sí" y otra con "no". Invitas a los alumnos a que "sin mirar" saquen dos verbos y una de las dos opciones: sí/no. Con ellas deben elaborar una pregunta centrada en la tarea concreta que están desarrollando y buscarle respuesta:

- *¿Qué queremos hacer que no podemos?*
- *¿Qué sabemos (sí) hacer?*
- *¿Qué queremos (sí) saber?*
- *¿Qué hacemos para no poder (hacer lo que pretendemos)?*
- *Etc.*

Este recurso puede servirte igualmente para idear la historia de un personaje fantástico que hayas creado para acompañar tu proyecto.

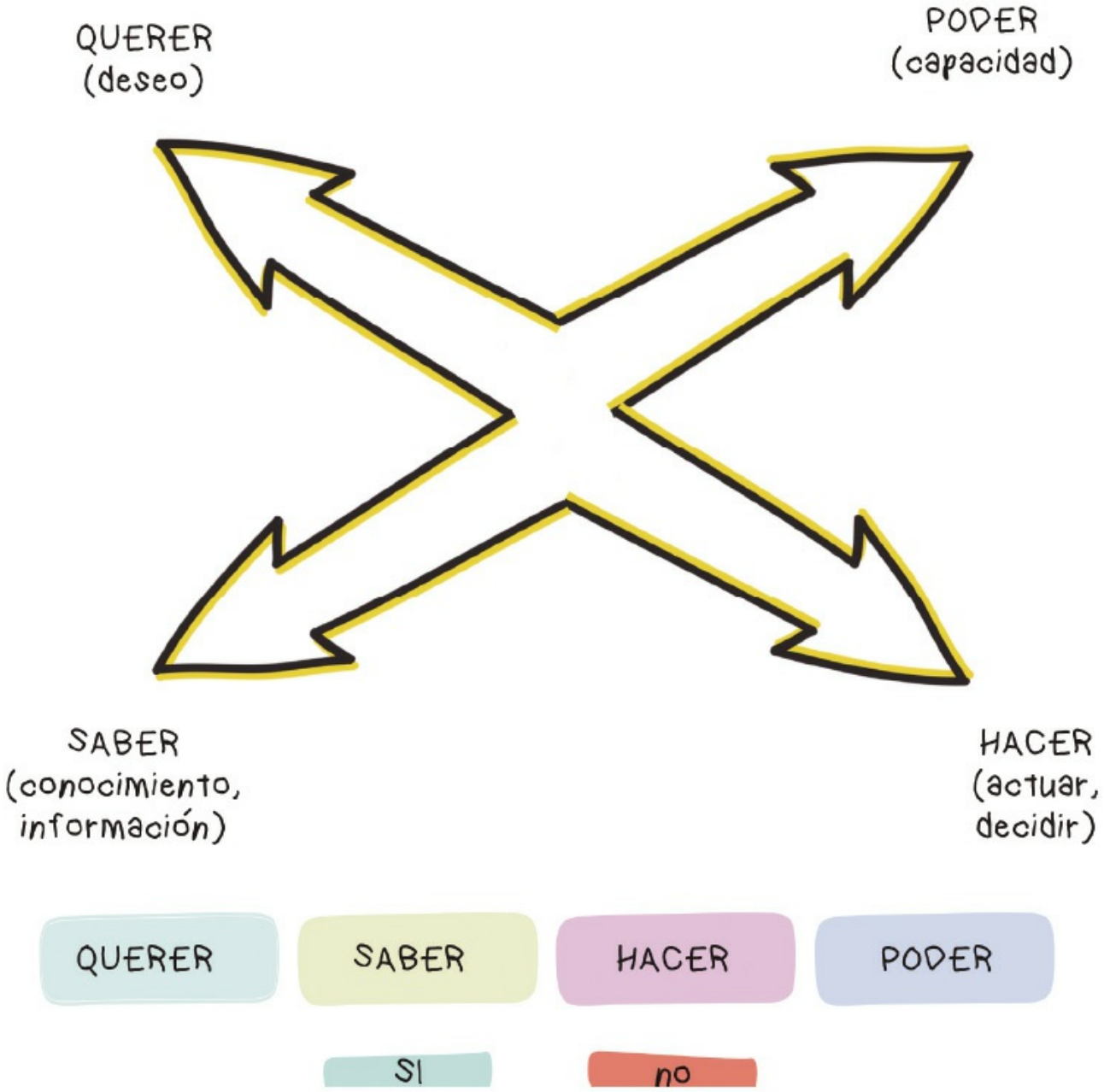
Utilicémoslo en el proyecto de los VIBNIS; en el que un grupo de extraterrestres llegaban a la escuela para pedir ayuda en la construcción de naves espaciales que les permitieran regresar a casa.

En el inicio del proyecto se idea la creación de estos personajes, pero ¿por dónde seguir? Una buena opción podría haber sido hacer este juego para interrogarse sobre ellos. Con esto les dotamos de intencionalidad, deseos, conocimiento, capacidades, etc. Sin duda puede servir para ayudar a crear la historia.

También sería posible utilizar este recurso para complementar preguntas a la rutina clásica del ABP "¿qué sabemos? → ¿qué queremos saber?":

- *¿Qué queremos hacer?*

• *¿Quién puede ayudarnos a hacer lo que queremos?*
• *¿Podemos hacer lo que queremos?*
• *Etc.*



Instrumentos para facilitar la rutina de la evaluación semanal

La evaluación debe convertirse en la *espina dorsal* de tu proyecto educativo. Esto no puede ser solo una declaración de intenciones. Debe materializarse con **herramientas** y **rutinas** concretas.

Como hemos visto, el diario de aprendizaje ofrece una herramienta útil para apoyar

una rutina de evaluación diaria en la que tus alumnos puedan reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje al finalizar cada jornada. La *espina dorsal de la evaluación* se completa con la *rutina de la evaluación semanal*.

Al terminar cada semana, tus aventureros necesitan un espacio algo más amplio para reflexionar sobre lo vivido durante esos días. Las tareas que se pueden realizar son las siguientes:

• Analizar el trabajo de esa semana.
• Exponerlo al conjunto de la clase.
• Evaluar el funcionamiento del trabajo individual y cooperativo.
• Identificar los contenidos curriculares que han trabajado en esa semana.

En cada uno de los equipos que has organizado para el desarrollo del proyecto, es interesante que ofrezcas materiales que inviten a analizar estos aspectos. La rutina de trabajo será como sigue:

1. Realizar una reflexión individual.
2. Poner en común esta reflexión en el grupo cooperativo y analizar aspectos conjuntos.
3. Identificar los contenidos curriculares trabajados durante esa semana.
4. Exponer al grupo las conclusiones.

Es importante que ofrezcas material a tus alumnos para facilitarles estas tareas. Sin duda, la redacción del mismo y sus características dependerán de su nivel educativo y madurativo. El que te propongo deberá ser adaptado a tus estudiantes y tus intereses concretos:

• Material para preparar la evaluación individual

Para facilitar la reflexión individual, puedes ofrecer algunos materiales que inviten a cada alumno a preparar el trabajo de evaluación en grupo. No olvides que deberás adaptarlos en su redacción en función del curso al que los destines:

Cuestionario de autoevaluación (individual)

La finalidad de este cuestionario es que te sirva para reflexionar sobre tu participación en el proyecto durante esta semana.

Lee atentamente cada enunciado y pon una cruz entre el 1 y el 5 en función del grado de acuerdo con lo que dice (1 = poco, 5 = mucho).

Debes poder argumentar cada respuesta poniendo **ejemplos concretos.**
Dentro de mi grupo de trabajo, he expresado mis dudas, intereses e impresiones en relación con las actividades realizadas esta semana. ***(Participación general)***

1	2	3	4	5

Considero que mi aportación individual al grupo ha sido valiosa. He aportado todo lo que sabía sobre lo que hemos trabajado y he buscado información sobre ello cuando era necesario. ***(Productos aportados)***

1	2	3	4	5

Cuando trabajamos en grupo cooperativo y también cuando lo hacemos toda la clase, escucho y reflexiono sobre opiniones distintas a la mía y busco argumentos. ***(Escucha)***

1	2	3	4	5

Expreso mis motivaciones en relación con el tema tratado y lo hago explicando por qué (dando razones para ello): qué me gusta, qué no y por qué. ***(Habilidades comunicativas)***

1	2	3	4	5

He colaborado activamente en mi equipo de trabajo (responsabilidad, colaboración, escucha). ***(Proactividad en la tarea grupal)***

1	2	3	4	5

Reconozco los contenidos implicados de cada asignatura que hemos utilizado esta semana y puedo identificarlos. ***(Currículo)***

1	2	3	4	5

He recogido de forma continua y sistemática la información de cada fase del proyecto anotando lo que se hablaba en el grupo, las decisiones adoptadas, los datos que nos aportaban, etc. ***(Hábitos de trabajo)***

Tras el trabajo de esta semana, creo que comprendo mejor el problema que estamos tratando de resolver. ¿En qué? ***(Aprendizaje, comprensión)***

Tras realizar este cuestionario, puede ser interesante que pidas a los alumnos que lleven a cabo una reflexión más abierta en su desarrollo:

Ficha preparatoria para la evaluación semanal

Tras evaluar tu participación individual en el trabajo semanal, elabora un guion de aquellas aportaciones que vas a hacer. Para ello, utiliza la siguiente ficha;

- Tras el trabajo de esta semana. ¿Cómo me encuentro? (ilusionado, aburrido, expectante, desorientado, etc.) Explica por qué.
- En relación con las tareas realizadas a lo largo de la semana, ¿se han cumplido los plazos?, ¿he trabajado siguiendo los compromisos asumidos? ¿he aprendido cosas nuevas? ¿cómo me siento con el trabajo realizado?
- El trabajo del grupo en su conjunto y de cada uno de mis compañeros, ¿me ha facilitado o dificultado mi trabajo personal?, ¿en qué aspectos?
- ¿La actitud del profesor me ha facilitado o dificultado mi trabajo personal?, ¿en qué aspectos?

• Material para preparar la evaluación en grupo cooperativo

Una vez realizada la reflexión individual, es necesario que cada miembro del grupo ponga en común con el resto de su equipo de trabajo sus conclusiones. Debatir en orden las distintas respuestas ofrecidas puede poner al grupo en situación de evaluar su trabajo como equipo. Es el momento de que utilicen una *diana de evaluación* para valorar —al menos— cuatro aspectos importantes:

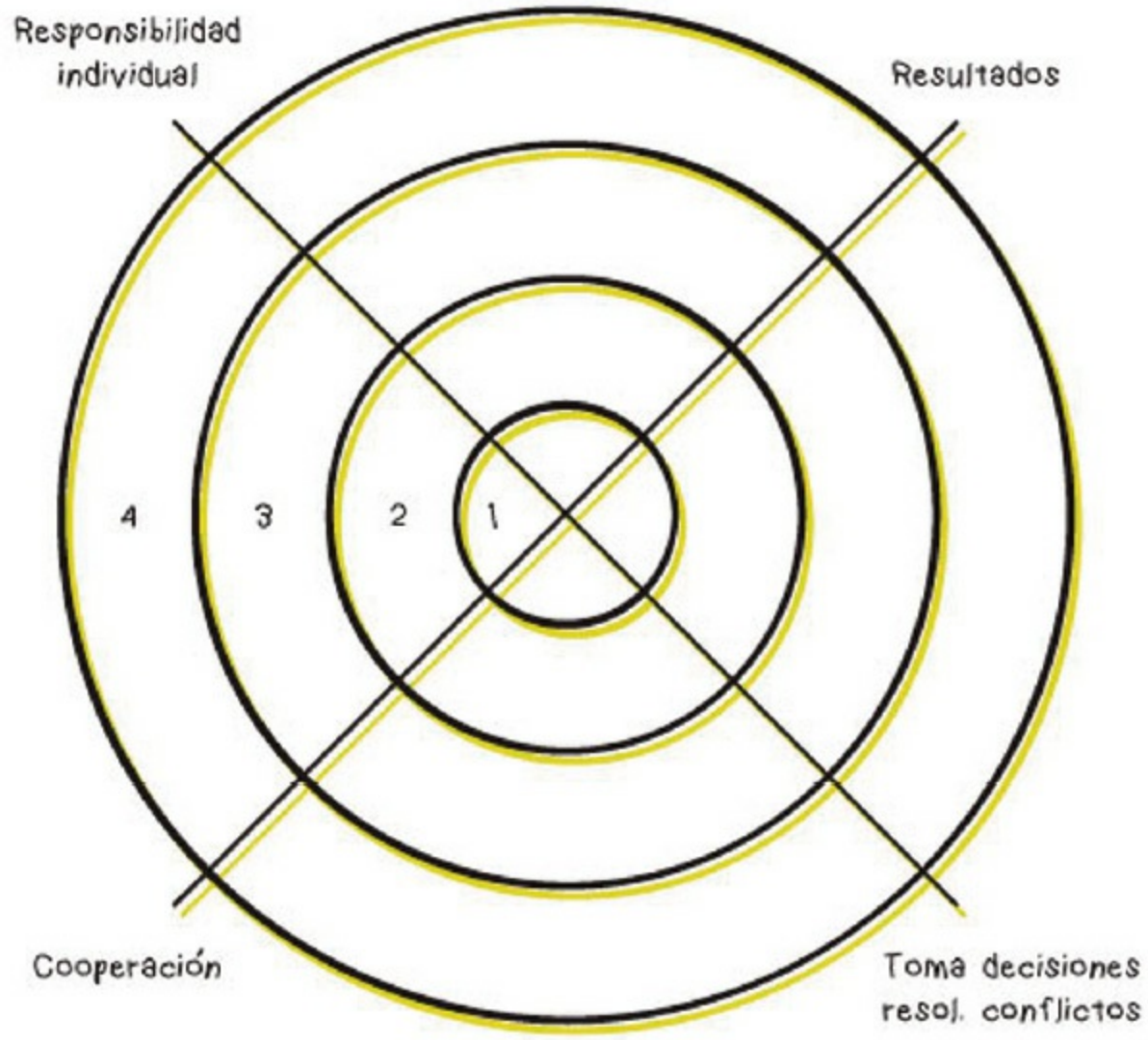
— ***La responsabilidad individual en el trabajo cooperativo.*** ¿Hemos trabajado todos los miembros del grupo? ¿La implicación ha sido similar entre todos?

— ***Los resultados obtenidos.*** ¿Qué hemos hecho? ¿Qué hemos producido? ¿Hemos realizado lo que nos proponíamos al inicio de la semana?

— ***Cooperación.*** ¿Hemos sabido utilizar los recursos del trabajo en equipo para aprender juntos mejor?

— ***Funcionamiento del grupo.*** ¿Hemos tenido conflictos esta semana?, ¿los hemos sabido resolver? ¿Cómo hemos decidido cada tarea? ¿Intervenimos todos libremente cuando opinamos o aportamos ideas?

DIANA SEMANAL DEL TRABAJO COOPERATIVO



Tras reflexionar sobre la dinámica del trabajo del grupo es necesario que este identifique los contenidos curriculares que ha tratado esta semana de cada una de las áreas o materias implicadas. Esto facilitará tu labor posteriormente para ampliar contenidos, explicar aspectos determinados, proponer actividades que refuercen su aprendizaje, etc.

	Materia 1	**Materia 2**	**Materia 3**	**Materia 4**	**Materia 5**	**…**
Semana 1						

Semana 2						
Semana 3						
…						

Una vez realizado este trabajo, es necesario que cada grupo pueda exponer sus conclusiones —incluyendo los productos de su trabajo semanal— al resto de la clase. Una buena idea para hacerlo es que les invites a utilizar el formato **Pecha Kucha**.

Pecha Kucha es un formato de presentación ideado por unos arquitectos japoneses —Mark Dytham y Astrid Klein, en 2003— que han elaborado un formato ágil que obliga a desarrollar una exposición con el modelo 20 × 20 : 20 diapositivas, a las que se puede dedicar un máximo de 20 segundos para cada una de ellas. El total de 6 minutos y 40 segundos hace que se convierta en una presentación dinámica que obliga a trabajar sobre las ideas que se van a presentar y cómo apoyarlas con las imágenes y las palabras presentadas.

El modelo que se debe seguir para elaborar un *Pecha Kucha* consiste en identificar las ideas que se quieren presentar y dedicar el mismo número de diapositivas para cada una de ellas, de forma que, en conjunto, sumen las 20 deseadas. Después de hacerlo, es necesario ensayar la presentación para que el tiempo de exposición se ajuste a los 20 segundos previstos en cada una. Sin duda, puede resultar un modelo complejo —al principio— para muchos de tus alumnos. Será necesario adaptarlo y ser flexibles en su uso, pero presentarlo como modelo puede ser interesante como la referencia deseable en las exposiciones de la evaluación semanal de cada grupo de estudiantes.

Diario de campo

Recoger de forma cotidiana lo que sucede en tu proyecto puede ser muy interesante para reflexionar sobre su desarrollo, las nuevas necesidades que van surgiendo, los giros inesperados que acontecen en la narrativa del proyecto, etc. Una buena forma de hacerlo es realizar un *diario de campo*.

Escribir sobre lo que acontece en tu aula de forma narrativa permitirá revisar los aciertos conseguidos en tu planteamiento y también poner el foco en las mejoras que necesitas tener en cuenta. Algunos elementos que se pueden incluir en esta redacción son los siguientes:

- La organización del aula, los espacios y los tiempos a lo largo de la jornada lectiva.
- Lo que haces como docente a lo largo de las sesiones con el grupo.
- La descripción detallada de las actividades que has diseñado.
- Lo que hacen los alumnos —individualmente o en grupo—.
- Los acontecimientos más significativos: conductas, frases textuales que crees

importante recordar, conflictos grupales, dinámicas realizadas, etc.

- Aquellas dudas que se te plantean al reflexionar sobre lo vivido en la jornada y crees que debes reseñar para reflexionar o contrastar con otros compañeros.

De forma complementaria a la elaboración libre del *diario de campo,* puede ser de utilidad que tengas como referencia algún instrumento que describa elementos importantes que vas a analizar con tus alumnos. La referencia a las categorías descritas para las habilidades blandas —*softskills*— en relación con las distintas fases del proyecto pueden ayudarte a evaluar en conjunto —o individualmente— a tus estudiantes. Un ejemplo centrado en el modelo de un proyecto basado en la formulación de un *reto* orientado a alumnos de enseñanza media puede resultar como se expone a continuación:

- **Escalas de evaluación de un proyecto (modelo retos)**

  Estas son las diferentes categorías de habilidades que se van a evaluar en cada momento del proyecto:

  Entender el aprendizaje como un proceso y no como un producto: el alumno debe asumir el aprendizaje como un proyecto, participar activamente en cada fase del proyecto planteado desarrollando las tareas propias. En dichas tareas identificará los distintos contenidos curriculares que están relacionados con las mismas.

  Aprendizaje cooperativo: desarrollar habilidades de aprendizaje cooperativo adaptando las herramientas y capacidades de cooperación a la tarea planteada. La habilidad de cooperar como recurso valioso en el logro de una meta conjunta.

  Capacidades ejecutivas: desarrollar habilidades de liderazgo colaborativo. Se trata de valorar cómo el alumno adquiere progresivamente las habilidades de facilitar la gestión y la toma de decisiones colaborativas orientadas al logro. La capacidad de ofrecer soluciones de gestión grupal, reparto de trabajo, visión estratégica, etc., que se demuestran como un valor en la eficacia del trabajo de conjunto.

  Pensamiento crítico: capacidad de análisis y juicio crítico. Ser capaz de anticipar la reflexión al juicio y que esta se haga más sistemática identificando los puntos fuertes y débiles de cada opción. Asimismo, la capacidad de ofrecer su reflexión al resto de los compañeros estando abiertos a incorporar sus análisis, opiniones y juicios.

  Pensamiento creativo: desarrollar habilidades de flexibilización del pensamiento. No conformarse con una única solución a un problema planteado y buscar activamente alternativas que la mejoren. También, la capacidad de aplicar modelos similares a situaciones muy distintas de forma que se ofrezcan soluciones creativas a problemas planteados (pensamiento transferente).

(Estimación: 1 = poco; 5 = mucho)

Planteamiento					
	Aprendizaje como proceso	**Aprendizaje cooperativo**	**Capacidades ejecutivas**	**Pensamiento crítico**	**Pensamiento creativo**
Recibir el reto (Detonante)	Participa activamente en las actividades propuestas para el planteamiento del proyecto. 1 2 3 4 5	Colabora con el resto de compañeros en el desarrollo de las actividades. 1 2 3 4 5	Actúa como un facilitador en las tareas colectivas (propone iniciativas a partir de las del resto, idea estrategias). 1 2 3 4 5		
Activar el reto (Respuesta ante la propuesta recibida)	Muestra interés por el tema tratado y lo demuestra activamente participando y buscando información sobre el mismo. 1 2 3 4 5	Contrasta sus opiniones y busca información con el resto de compañeros. 1 2 3 4 5	Expresa visiones de síntesis en relación con múltiples informaciones/ opiniones. Es capaz de elaborar una síntesis (visual, gráfica, verbal o textualmente). 1 2 3 4 5	Es capaz de clasificar las informaciones u opiniones en función de diversos criterios (**contradicción, fiabilidad** de la fuente, **pertinencia**). **(I)** 1 2 3 4 5	Expresa ejemplos de situaciones análogas a las presentadas (del contexto cercano al alumno o más generales). 1 2 3 4 5

Identificación e investigación del reto					
	Aprendizaje como proceso	**Aprendizaje cooperativo**	**Capacidades ejecutivas**	**Pensamiento crítico**	**Pensamiento creativo**
Identificar el problema planteado	Reconoce y expresa ejemplos de situaciones pertinentes en su contexto cotidiano. (¿Qué sabemos?, ¿Qué queremos saber?). (Posible uso de la herramienta: "saber, hacer, poder, querer"). 1 2 3 4 5	Contrasta sus ejemplos con el resto de los aportados por sus compañeros de grupo cooperativo, demostrando habilidades de escucha, y es capaz de asumir como propia la decisión del grupo. 1 2 3 4 5	Es capaz de buscar las similitudes y diferencias entre distintas situaciones expuestas en el grupo y las organiza para su análisis.		Busca soluciones para trabajar conjuntamente varias de ellas o aporta ideas sobre la relación entre las mismas.
Investigarlo	Realiza las tareas que individualmente tiene encomendadas para la fase de investigación. 1 2 3 4 5	En conjunto, demuestra capacidad para cooperar en el desarrollo de las fases de investigación (planteamiento, diseño y recogida de datos). 1 2 3 4 5	Hace propuestas concretas para coordinar distintos planteamientos presentados en el grupo cooperativo. 1 2 3 4 5	Es capaz de identificar relaciones **causa-efecto** en el fenómeno investigado y localiza las **consecuencias. (II)** 1 2 3 4 5	Es capaz de identificar relaciones **causa-efecto** en el fenómeno investigado y localiza las **consecuencias. (II)** 1 2 3 4 5
Sacar conclusiones de la investigación	Utiliza correctamente los contenidos curriculares implicados de cada materia en el análisis y las conclusiones de la investigación realizada. 1 2 3 4 5	Participa activamente de la configuración conjunta del producto de la investigación (informes, etc.), así como en los procesos de coevaluación (asertividad, escucha, etc.; diana de evaluación semanal). 1 2 3 4 5	Centra sus esfuerzos en la eficacia del trabajo (individual y cooperativo), orientado a la calidad de los resultados exigidos en esta fase del proyecto. 1 2 3 4 5	Demuestra capacidad de pensamiento estratégico, valorando las posibilidades que ofrece para el siguiente paso en el trabajo. 1 2 3 4 5	Aporta soluciones novedosas en la elaboración y presentación del producto de la investigación y lo demuestra en sus aportaciones grupales y en el portafolios individual. 1 2 3 4 5

Solución al reto					
	Aprendizaje como proceso	**Aprendizaje cooperativo**	**Capacidades ejecutivas**	**Pensamiento crítico**	**Pensamiento creativo**
Idear una solución al problema investigado	Sus aportaciones a la búsqueda de la solución del reto son congruentes con el problema planteado. 1 2 3 4 5	Demuestra capacidad para trabajar en diversos tipos de agrupamientos facilitando las distintas aportaciones. (IV) 1 2 3 4 5	Evidencia las relaciones entre ideas parciales de forma que puedan ser abordadas en conjunto. 1 2 3 4 5	Es capaz de organizar las distintas propuestas de forma gráfica, visual, etc., con vistas a facilitar su análisis conjunto. 1 2 3 4 5	No se muestra satisfecho con la primera solución que se plantea y explora nuevas consecuencias o caminos alternativos. 1 2 3 4 5
Realizar una presentación final	Se identifica claramente su participación personal en el producto final. 1 2 3 4 5	Participa activamente en la elaboración conjunta de la presentación final. 1 2 3 4 5	Atiende al conjunto de tareas que permiten el desarrollo exitoso de la presentación (tareas secundarias, gestión de grupos, materiales, etc.). 1 2 3 4 5	Reconoce los puntos fuertes y débiles de su producto al compararlo con el resto de trabajos presentados. 1 2 3 4 5	Participa activamente en las sesiones de preparación del evento final (grupo-clase) aportando ideas para su realización. 1 2 3 4 5

Procesos de autoevaluación/coevaluación					
	Aprendizaje como proceso	**Aprendizaje cooperativo**	**Capacidades ejecutivas**	**Pensamiento crítico**	**Pensamiento creativo**
	Demuestra capacidad de reflexión sobre su proceso de aprendizaje en cada fase del proyecto identificando los contenidos de cada área implicados. 1 2 3 4 5	Reconoce su nivel de participación en las actividades de trabajo en grupo en cada una de sus tareas y las confronta con el resto de miembros aceptando críticas y observaciones por parte de los mismos. 1 2 3 4 5	Identifica sus puntos fuertes y débiles en relación con la capacidad de favorecer el trabajo conjunto orientado a la eficacia. 1 2 3 4 5	Reflexiona sobre su capacidad para analizar críticamente una situación como momento previo a ofrecer su opinión. 1 2 3 4 5	Identifica los recursos propios que le han llevado a lo largo del proyecto a proponer ideas novedosas. 1 2 3 4 5

(I) Contradicción: ser capaz de reconocer la contradicción de dos informaciones encontradas. **Fiabilidad:** de las encontradas en internet, libros de texto, comentarios de amigos, televisión, etc. **Pertinencia:** identificar las informaciones que no se corresponden directamente con tema tratado.

(II) Cadenas de causa-efecto en relación con el análisis concreto y cotidiano del problema que deciden estudiar y situaciones análogas planteadas en relación con el tema tratado. Identificar las **consecuencias** que presentan siendo capaces de valorar los elementos positivos y negativos, ocasiones/riesgos, etc., de forma que se orienten a la toma de decisiones.

(III) Por ejemplo: idear pequeñas investigaciones que permitan dar avance al trabajo (posibles encuestados, técnicas de recogida de datos, soportes, formas de organización, etc.).

(IV) Es proactivo en actividades grupales, evaluaciones de pequeño y gran grupo, etc.

Teatro foro

¿Por qué no usar el teatro en tus clases? Cuando hablo de teatro no me refiero solo a la adaptación de una obra escrita en torno a un tema: ¿es posible utilizar el teatro como detonante para provocar la reflexión sobre algo que te parece importante trabajar en clase?

Augusto Boal es reconocido como el padre del *teatro del oprimido*. Su visión es profundamente educadora: el teatro es un arma educativa. Puede hacer que las personas tomen conciencia de una realidad protagonizándola, y para ello usa el teatro como herramienta.

El *teatro del oprimido* inaugura el empleo de la herramienta escénica como una experiencia interactiva que busca hacer visibles situaciones de injusticia social y ofrece un recurso para invitar a los participantes a que se sientan agentes del cambio del problema que se plantea. Se trata de construir una dinámica teatral que busca que actores y espectadores intercambien sus papeles fruto de la reflexión y la búsqueda de alternativas a una situación de opresión. De ahí que Boal denomine a los asistentes a la obra como *espectactores*, buscando romper la barrera entre el perfil del *espectador* y el de *actor*. Para hacerlo, idea una interesante batería de propuestas escénicas, dinámicas y juegos realmente interesantes para poder ser aplicados en muchos contextos y con diferentes finalidades[65].

Las referencias plásticas al teatro de Bertolt Brecht y —sobre todo— a la *pedagogía del oprimido* de Paulo Freire son innegables. Para Boal, el teatro es una herramienta que

puede permitir hacer visible la injusticia social e invitar al cambio.

Dentro de las propuestas del *teatro del oprimido*, destaca el *teatro foro*. En él se plantea una escena que describe una situación de injusticia que enfrenta al público con las siguientes preguntas: ¿Qué está pasando? ¿Cómo puede revertirse esta situación? Para conseguirlo, Boal hace aparecer a *un mediador* —el curinga— que se sitúa entre el público y la escena, y que dialoga e interpela al público. Es labor de este personaje es provocar la reflexión de los espectadores, que ofrecen posibles soluciones al problema planteado. Al hacerlo, son invitados a suplantar a los actores buscando la solución a la situación descrita. De ahí el nombre de *espectactores*.

La repetición de la escena incorporando a los espectadores que buscan proporcionar alternativas para su solución ofrece un interesante debate en torno al tema tratado que —normalmente— no se resuelve con una sola intervención. Esto hace visible la complejidad de las situaciones injustas que se describen y provoca el debate.

Como puedes imaginar, la potencia de esta herramienta —en diferentes momentos de tu proyecto— es tremenda. Puede dinamizar un debate interesante en torno al tema que estás tratando, cuestionando realidades que los alumnos analizan en su barrio, familia o relaciones personales.

La herramienta del *teatro foro* no exige una gran preparación si quieres utilizarla para que se convierta en un potente detonante de tu proyecto. No es necesario que, para aplicar esta herramienta en tu aula, seas un experto en técnicas teatrales. No se trata de conseguir una gran obra que reúna todos los requisitos que la convertirían en el producto de las excelentes compañías de teatro que la emplean profesionalmente. Se trata de aplicar esta idea como dinámica en tu aula de forma intencional provocando un cambio de mirada en tus alumnos.

Para hacerlo, busca un problema cercano y relacionado con la aventura que está protagonizando tu proyecto. Intenta que el problema que describe esté bien delimitado para que tus estudiantes puedan identificarlo y reconocer la situación de injusticia que plantea y qué actores la están protagonizando. Para hacerlo, es importante que los personajes que intervienen en la escena estén lo suficientemente estereotipados en sus comportamientos a la hora de escenificar la situación. Tras hacerlo, pregunta a tus alumnos:

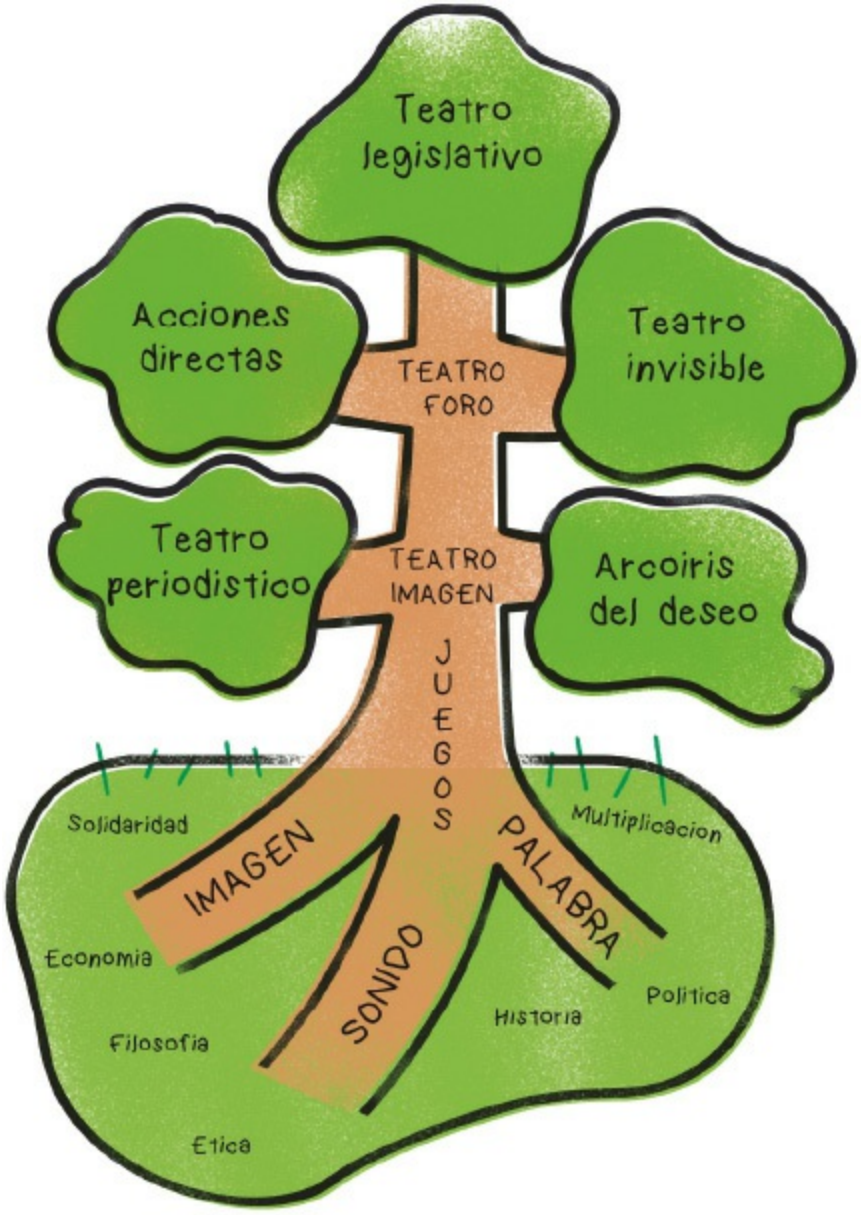
—¿Qué está sucediendo?

Tras los comentarios de tus estudiantes, formula una nueva pregunta:

—¿Quién podría arreglar/mejorar la situación? ¿Cómo podría hacerlo?

Invita a quien hace la propuesta a que suplante al actor correspondiente y repite la escena. Lo habitual es que la situación de injusticia no se solucione con un solo cambio y que sea necesario que varias personas intervengan para solucionarlo. Efectivamente, las

situaciones de injusticia social exigen el trabajo colectivo, y esto constituye una gran lección para entender la complejidad del problema que quieres plantear a tus alumnos.



Esta herramienta es especialmente útil para provocar detonantes en tu proyecto. Puedes usarla como el detonante inicial, pero también a lo largo de su desarrollo, para añadir un elemento de reflexión sobre cualquier aspecto no tratado que deseas hacer visible y quieres que sea incorporado a la aventura que estés narrando.

Performance, videoarte e instalaciones

El arte contemporáneo es un recurso inagotable para enriquecer tus proyectos. Las

posibilidades que ofrece entender una obra por la capacidad que tiene para generar una experiencia estética invitan a focalizar en quien la observa lo que es realmente importante.

A lo largo del siglo XX, algunos artistas se afanaron por deconstruir el concepto clásico de obra artística. A mediados del siglo pasado, los *situacionistas* comenzaron a interesarse por la construcción de escenarios —situaciones— que enfrentaban al asistente consigo mismo. A partir de ahí, el arte explora de forma intensa con el espacio, el tiempo, el cuerpo, el alejamiento de la noción de representación y la exigencia de la idea como agente externo al espectador que condiciona su mirada. Es el caso de la *performance*[66]. El movimiento Fluxus —heredero del dadaísmo— inicia en la década de los años sesenta una tendencia artística que estabiliza formas estéticas abriendo una nueva mirada que recogen artistas nacionales, como el grupo Zaj.

No es este el espacio para describir el importante cambio de mirada que se produjo en el arte en el siglo XX. Pero sí para recoger algunas de sus propuestas, especialmente adecuadas para nuestros intereses en el desarrollo de tus proyectos educativos. Es el caso de la *performance*.

Desde el punto de vista educativo, algunas de las características de las *performances* son especialmente interesantes:

- Denominan *acciones* a lo que crean.
- Centran en el espectador la construcción de significado desde el juego con lo ambiguo y la presentación, aparentemente inconexa, de evocaciones de la idea sobre la que gira.
- Utilizan un lenguaje (el *collage*-audiovisual) que los jóvenes entienden perfectamente y reconocen como propio.
- Se desarrollan en espacios no formales.
- Los límites entre la acción, los actores y los espectadores son difusos, de forma que involucran a cuantos objetos y personas forman parte de la misma.
- Tienen un cierto grado de provocación, de estímulo a la búsqueda de significado.

Ideas fuerza

1. **El significado lo construyen los participantes.** Se trata de introducir al asistente en un pequeño universo de conceptos, sensaciones, estímulos auditivos, visuales... que están creados con una intención pero que no construyen un discurso. El discurso lo crea el receptor.
2. Las *performances* **denominan acciones** a su producción artística. No es un producto cultural. Es un proceso, un revulsivo.
3. Permiten el uso de **lenguaje muy variados** (collage, medios audiovisuales, sonidos, escenificaciones, provocaciones, interacción con los asistentes...) que usan recursos comunicativos de hoy día.

4. Son provocadores. Provocan a la acción: rechazo, emoción, inseguridad en la compresión de la acción, sensación de impacto, placer... Frente a producciones culturales transmisivas en las que sólo es posible "*entender lo que se quiere decir*".

5. Ventajas como recurso didáctico:

- Permiten una construcción colectiva de la acción entre todos-as profesores-as y alumnos-as.
- Son provocadores. Provocan ideas, debates, emociones, rechazo, aceptación.
- Utilizan recursos comunicativos (música, imágenes, conceptos, ritmos, lenguaje...) que son el ambiente donde se mueven nuestros-as alumnos-as.
- Están dirigidos a la esfera de lo individual. No se trata de elaborar un concepto sobre el tema, se pretende llevar el tema a la esfera de lo individual para enfrentarlo a la persona en el terreno que esa persona decida: afectiva, racionalmente...

Las **instalaciones** son un producto artístico contemporáneo especialmente interesante y puede ser utilizado en multitud de ocasiones en tu proyecto educativo. Su uso siempre supone una inmersión del alumno en un espacio simbólico creado con una cierta intencionalidad. "Para ello, se articulan las especiales condiciones del lugar y los objetos que sirven de soportes y son mediadores del discurso del artista. El espacio debe permitir "entrar en juego" a través de diferentes modos de interpretación e interpelación […]. [En el ámbito educativo] los educadores diseñan y organizan la intencionalidad del espacio de juego, conscientes de que su rol es proponer (el "érase una vez"), y el de los niños, disponer. Un verdadero ecosistema lúdico organizado por el adulto para provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción"[67].

En definitiva, las instalaciones son un espacio que permite a los asistentes vivir una experiencia directa con la obra. Para ello, se introducen —literalmente— en ella. Al hacerlo, experimentan con imágenes, sonidos o todo tipo de estímulos organizados para provocar una experiencia concreta. Esta nunca ofrece respuestas, sino que invita a formularse preguntas. Como puedes ver, la capacidad de esta herramienta para provocar nuevos interrogantes en tus estudiantes, sobre cuanto te parezca importante en relación con tu proyecto, es de gran utilidad.

Un día, tus alumnos entran en una sala y escuchan una dulce nana similar a la que escucharon tantas veces a sus madres y padres antes de dormirse. Otra voz susurra un dulce cuento en otra esquina de la sala. En la pared del fondo, se suceden imágenes de personas que, por su situación económica, social, de conflicto bélico, etc., se ven obligadas a dormir en la calle o en tiendas de campaña montadas por ONG en el tránsito migratorio huyendo de una guerra. En otra esquina, hay un karaoke. Las letras que invita a cantar interpelan a los

jugadores en torno a las imágenes que tienen delante.
Tras esta experiencia, pides a tus alumnos que muestren sus ideas, sensaciones, preguntas… ¡Vas a iniciar un proyecto!

El **videoarte**, al igual que otras manifestaciones artísticas contemporáneas, constituye un recurso fantástico para ser utilizado en distintos momentos de tu proyecto. Es importante que no lo confundas con las producciones cinematográficas, ya que este recurso artístico no incluye actores. Su narrativa a veces puede ser irreconocible y, por tanto, la construcción del significado se sitúa en la mirada del espectador más que en el artista, que se centra en crear experiencias visuales y sonoras en torno a un concepto o proyecto propio. Las pantallas suelen situarse de forma integrada con otras expresiones artísticas —como las instalaciones—, de manera que permiten incorporarse a ellas como una auténtica experiencia sensitiva que invita a preguntar más que a responder, a sentir más que a definir y a explorar más que a viajar por un camino prefijado.

Expertos

Con el genérico "expertos" me refiero al estupendo recurso que supone introducir a personas externas al centro —o al grupo que desarrolla el proyecto— para colaborar en actividades, ofrecer ayuda, información, atender demandas, etc.

Es habitual que un proyecto se inicie aprovechando la visita de un experto para hablar sobre una determinada problemática. En muchas ocasiones, esta visita la protagoniza una asociación, ONG, etc. En otras, se hace aparecer a un personaje fantástico o sorprendente que dispara una idea: un mago, un *clown*, un actor representando un personaje, un miembro de la comunidad educativa que comparte un problema en torno al que pide colaboración, etc.

La experiencia nos enseña que abrir el aula a la participación de personas externas al centro incorpora un valor añadido a la experiencia educativa. Los alumnos comprueban que lo que están trabajando en el aula está profundamente enraizado en la sociedad. Y, también, que pueden ayudar y ser ayudados en su proyecto por personas que deciden visitarles.

Algunas ideas para incorporar *expertos* en tu proyecto pueden ser las siguientes:

- La presencia de un personaje sorprendente al inicio del proyecto para que se convierta en el detonante del mismo. Puede encarnar a un personaje de ficción, o bien ser un representante de una asociación que pide al grupo colaboración para sumarse a una tarea compartida. También es posible aprovechar una visita especial en el centro para *detonar* un proyecto.
- A lo largo del proyecto, pueden aparecer distintas personas que ofrezcan informaciones

que obliguen a los alumnos a orientar su proceso de investigación en uno u otro sentido, con el fin de que puedas trabajar distintos contenidos curriculares. Esto permitirá que el proyecto viaje en un sentido perfectamente planificado por ti como líder y *mentor* del proyecto.

- La figura del *mentor* suele estar protagonizada por el docente, pero no es siempre así. En algunas ocasiones, la persona que acompaña en el inicio del proyecto es un experto externo al centro que se sitúa como referente para servir de ayuda a los estudiantes en su desarrollo. Este personaje —en algunas ocasiones— puede no ser físico. Recuerda la potencia que ofrece la *realidad aumentada* o la *virtualidad* para tus alumnos. Quizá decidas crear un *mentor virtual* que responda a las preguntas de tus estudiantes o les plantee nuevos retos e interrogantes.

En la *acción final*, la presencia de expertos puede ofrecer un valor añadido a tu proyecto. Invitar a que sean testigos de los productos realizados por tus alumnos es —sin duda— una gran idea.

Visitas y salidas del centro

Una característica deseable del enfoque de proyectos es que el aprendizaje rompa los límites del espacio y el tiempo del centro educativo. Es necesario comprometer nuestro diseño didáctico con este principio. Para hacerlo, es útil pensar el escenario de nuestro proyecto con una visión amplia, porque *el mejor libro de texto es la realidad*.

Existen numerosos recursos disponibles más allá de los muros del centro: los museos, centros de interpretación o salas de exposiciones son solo algunos de ellos. El barrio, el río que atraviesa la localidad, las excursiones, las visitas a radios comunitarias, cadenas de televisión, fábricas, etc., son algunos ejemplos de recursos valiosos que deben incorporarse de forma normalizada a tu proyecto.

Fiestas, juegos y eventos (gamificación)

Hemos hablado de las posibilidades narrativas que ofrece el juego. La avalancha de recursos basados en el juego se ha incrementado significativamente desde la llegada de los videojuegos. Sobre ellos se ha organizado una importante industria que genera productos de todo tipo que pueden ser usados en el desarrollo de tu proyecto educativo. También es posible organizar la línea argumental del mismo en torno a ellos.

Un aspecto interesante del uso de los juegos en el desarrollo de los proyectos educativos es su capacidad para servir como herramientas en cualquier momento y en cualquier lugar. La característica fundamental del juego es que produce placer. Jugar es una experiencia placentera ya sea a través de las tecnologías, el uso de juegos de mesa, en equipo, al aire libre o cualquier otra modalidad. Además, están presentes en todas y

cada una de las etapas de la vida del ser humano. Jugamos para relacionarnos, para evadirnos, para sentir alegría, placer o simplemente como alternativa al tiempo de trabajo. Y también para aprender.

Jugar es una experiencia cercana que dispara la creatividad, pone en nuestras manos la posibilidad de recorrer caminos inexplorados sabiendo que, dentro de los límites que imponen sus reglas, todo queda en el marco de un ejercicio en el que no encontraremos sanciones. Cuando aprendemos jugando, sabemos que podemos equivocarnos, que las metas que nos trazamos son parte de su propia narrativa y que dibujan un espacio especial que tiene una condición necesaria: divertirse.

> *Si un juego no nos divierte, no es un buen juego. Aprendemos jugando porque queremos aprender obteniendo placer.*

Existen decenas de aplicaciones móviles, sitios en internet o programas específicos que pueden ser usados en distintos momentos de tu proyecto. Es habitual su desarrollo por parte de entidades que los usan para explicar sus fines o para sensibilizar sobre una determinada temática. Pero no son los únicos recursos que se pueden emplear.

Me parece especialmente útil adaptar juegos tradicionales, de mesa o los usados habitualmente en espacios de educación no formal —campamentos, fiestas o eventos de todo tipo— con una finalidad útil para tu proyecto: ¿cómo podemos adaptar el juego de la oca o el parchís a tu proyecto?, ¿cómo adaptar el juego del pañuelo o la rayuela a un momento especial de tu proyecto, para conseguir que tus alumnos incorporen un nuevo reto o vivan un giro en la narrativa que lo desarrolla?

> *Tus alumnos están inmersos en un proyecto emocionante. Deben investigar sobre su barrio porque pretenden proponer ideas interesantes para la celebración las fiestas que se acercan.*
> *Han investigado sobre los nombres de las calles y su historia. También están pensando numerosas actividades que pudieran diseñar una propuesta emocionante. Para ello, los docentes les habéis invitado a trabajar sobre planos de la ciudad, a investigar la historia, escribir, entrevistar a los vecinos y muchas otras actividades que han permitido trabajar contenidos curriculares importantes para vosotros.*
> *En un día señalado, habéis planteado un juego que esperáis que dispare especialmente el proyecto. Habéis diseñado una yincana en el barrio en la que los alumnos, organizados por equipos, deben recorrer puntos del mismo recogiendo imágenes, realizando retos, interactuando con los vecinos y muchas*

otras actividades realmente divertidas. Al final, los equipos terminan su juego en un punto desconocido para ellos pero emblemático: el puente que atraviesa el río y que supone el límite del barrio. Es un espacio poco frecuentado y casi desconocido para vuestros estudiantes. Su aspecto es descuidado y, sin embargo, es muy importante: es el punto de unión con el resto de la ciudad. ¡Qué interesante sería poder incluir en los proyectos que están desarrollando vuestros alumnos al barrio vecino! ¿Cómo se relacionan las personas del barrio con el resto de los vecinos de la ciudad? ¿Qué les une?, ¿qué les diferencia? ¿Pueden aportar ideas valiosas al desarrollo de vuestro proyecto? Una yincana se ha convertido en un motor para tu proyecto.

Acciones sociocomunitarias: educación para la justicia social

Cuando hablábamos de la *acción final* del proyecto, empleábamos la plantilla de la *diana de la acción* para reflexionar sobre el impacto comunitario que esta tiene. También nos resultaban de utilidad los valores que subyacen a este planteamiento.

Un modelo educativo que busca trabajar desde la propia realidad e intervenir en ella trae asociado un importante componente de compromiso con la comunidad. Lo normal es que la *acción final* obligue a los alumnos a intervenir en ella llevando a cabo iniciativas de mejora del medioambiente, el clima del centro, la realización de una innovación en el centro o el barrio, el desarrollo de campañas de sensibilización, muestras o jornadas temáticas, etc. En este caso, las acciones sociocomunitarias son la conclusión al proyecto. Suponen *el regreso del héroe al mundo ordinario*. Tras el aprendizaje, nada vuelve a ser igual y es necesario actuar comprometidamente con el trabajo realizado.

En otras ocasiones, todo el proyecto está basado en la realización de una acción comunitaria. En estos proyectos, el diseño de la aventura de aprender es un reto directo que compromete todo su desarrollo con un servicio a la comunidad: es el caso de los proyectos de *aprendizaje y servicio.*

En la primera parte del libro, relacionábamos el desarrollo de un proyecto educativo con la narrativa que propone Picower para trabajar en el marco de la educación para la justicia social. Este sencillo modelo basado en seis pasos puede servir para diseñar actividades que incorporen acciones sociocomunitarias a partir de la interrelación con distintas entidades sociales, como se expone a continuación:

	Fases para una educación para la justicia social*				
	Conocer	**Respeto al**	**Hacer**	**Aprender de**	**Sensibi**

		otro	**visible la injusticia social**	**experiencias a favor de la justicia social**	
El eje temático del proyecto	Diseñemos un nuevo patio en nuestro centro para todos los niños d				
Pregunta generadora	¿Cómo puede convertirse nuestro patio en un espacio para los niños de nuestro barrio?	¿Qué necesitamos los niños en un espacio como el que estamos diseñando?	¿Qué no nos gusta del barrio? ¿Cómo podemos detectar espacios no adaptados a su uso para la infancia?	¿Existen experiencias que podamos tomar como “grandes ideas” para pensar sobre ellas en nuestro diseño de un patio inclusivo?	¿A quién puede interesar nuestro proyecto
¿Quién nos puede ayudar?	Asociaciones de vecinos, familias, asociaciones de alumnos, el ayuntamiento.	Los niños de otras clases, los niños de otros centros, las familias.	Un fotógrafo invitará a los alumnos a realizar un recorrido por el barrio para fotografiar todo lo que no les gusta a los niños del colegio.	Proyectos desarrollados sobre la intervención en espacios públicos, departamentos de educación de museos, huertos urbanos, etc.	Asociaci de alumn vecinos, medios c comunic local.
¿Qué van a hacer los alumnos?	Redactarán cartas para invitar a las asociaciones a conocer las necesidades del barrio y saber cómo	Harán entrevistas para recabar la información. Detectarán las necesidades	Realizarán un “safari fotográfico” en el barrio, recogiendo imágenes de elementos	Los alumnos harán una búsqueda en internet sobre experiencias interesantes y contactarán con ellos para	Redactar su proye lo presenta en la rad comunit del barri Elaborar

	pueden ayudar en este proyecto.	de espacio para los niños del barrio y del centro.	peligrosos o de uso exclusivo para adultos.	pedirles información, ayuda e invitarlos al centro.	notas de prensa. Formaliz una petic la direcc del centr

* A partir de Picower (op. cit.) y desarrollado en un ejemplo concreto.

Final... de la primera temporada

Hace algunos meses, asistía a la presentación de un libro. Su autora era una compañera y filósofa que había escrito un breve, pero emocionante libro que busca acercar el pensamiento de Sócrates a los adolescentes[68]*. El libro está plagado de imágenes, historias y reflexiones que invitan a vivir la filosofía como una narración y que —con las palabras de Sócrates— habla de cada uno de los que lo leemos.*

Tras la presentación, se abrió el turno de comentarios y la conversación se tornó emocionante: ¿Qué te ha gustado especialmente en tu época del colegio? ¿Qué te gustaba en el Bachillerato?

Algunos decían que les encantaban las Matemáticas, otros sostenían que lo que más les había gustado era la Historia. El Latín, la Biología, la Lengua, la Educación Física, la Química o la Filosofía. El debate se focalizó en un argumentario a favor y contra de unas y otras materias. Había gustos para todo.

En mi cabeza, pensé algo que no me atreví a decir —no era yo quien debía hablar en ese momento. El protagonista era ese excelente libro—.

Pensé que seguro que había numerosas personas que habían sido capaces de emocionarse con todas esas materias. Hay a quienes les han seducido las integrales, la teoría de la relatividad, el latín o la desamortización de Mendizábal. Pero lo seguro es que no he conocido a nadie a quien le gustara el Bachillerato.

La enseñanza debe cambiar. Y ya lo está haciendo. De esto estamos seguros casi todos los que de una u otra forma ocupamos nuestras vidas en ella. Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que hoy conformamos un gran número los profesionales que nos sentimos insatisfechos con la educación que hemos recibido. Sabemos que no es la que necesitamos en el mundo que habitamos. No tenemos la solución definitiva para resolver esta inquietud. Sin embargo, sí sabemos que debemos hacernos preguntas, ensayar

nuevas estrategias y compartirlas. Me gusta decir que hoy formamos parte de un inquieto grupo de ***buscadores***.

Los *buscadores* no ofrecen recetas. Se sienten insatisfechos con la forma en la que están diseñadas las enseñanzas que debemos liderar y la finalidad que pretenden. Pensamos que no responden a las necesidades de un mundo profundamente desigual. Y también que no se ajustan a la forma en la que se produce el aprendizaje en nuestros alumnos.

Las preguntas fundamentales que debemos plantearnos son dos: ¿Para qué educar? y *¿Cómo hacerlo?* Este libro reflexiona sobre la segunda de ellas, pero tiene muy presente la primera. Las aventuras —los proyectos— que construirán el aprendizaje de nuestros estudiantes deben situarlos en su realidad concreta. Deben aumentar la comprensión de lo que tienen delante de sus ojos e invitarles a actuar. La educación debe servir para comprometer a los aprendices con el mundo y demostrar que son eficientes para actuar en sus vidas.

Los modelos basados en la transmisión exclusiva de contenidos impiden al alumno ejercer la finalidad última del aprendizaje: *aprender para algo.* Para ello, es necesario *aprender haciendo.* Es necesario vivir la enseñanza como una actividad que invita a mirar, a reflexionar, a comprometerse y a actuar en consecuencia: ¡Es necesario **narrar el aprendizaje**!

Este *aprendizaje por inmersión* en la realidad puede nutrirse de numerosas herramientas novedosas en la metodología didáctica, pero solo será eficaz si permite sumergir al aprendiz en una aventura personal que le comprometa como ser humano y exige de él respuestas concretas.

La buena noticia es que en la actualidad sabemos mucho sobre cuáles son las claves de la narración. Pero es necesario recordar que es gracias a las historias como aprendemos. Son ellas las que *nos aprovisionan para la vida* y nos hacen posible intervenir en lo que nos preocupa. Las historias son un excelente libro de texto que permite conectar los contenidos con las vidas de los alumnos. También con sus deseos. Producen sorpresa, emociones, disparan el deseo de emprender nuevos caminos, de decidir y de actuar.

Creo que el enfoque de proyectos no es una receta que ofrezca respuestas. Es —tan solo— una manera de habitar la enseñanza basada en preguntas. El enfoque que nos ofrece una mirada distinta sobre lo que tenemos delante de nuestros ojos: tus estudiantes, el mundo que ellos habitan y construyen día a día. Quizá la respuesta a *cómo enseñar* se esconde tras nuestra capacidad para seguir planteando preguntas. Nuestra capacidad para habitar las *mil y una noches* —y días-— que narran la aventura de aprender. La aventura que, en definitiva, nos aprovisiona para la vida.

Agradecimientos

A lo largo de los años, he comprobado que solo aprendemos cuando queremos hacerlo. Para que esto suceda es necesario que la propuesta que se pone delante de nosotros sea tan intensa que nos lleve a emprender una aventura que invita a abandonar nuestro cómodo espacio de confort para buscar respuestas, conocer otros mundos, trabajar con otras personas y comprometernos con lo que estamos viviendo.

Cuándo escribí *"Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso"*, mi objetivo era compartir cómo he desarrollado en la práctica el enfoque de proyectos año tras año en mis clases, algunas de las herramientas que me han acompañado, y las reflexiones que me provocaba esta forma de enfocar el aprendizaje. Pero quedaba abordar algo fundamental **¿qué hace que una propuesta educativa te enamore perdidamente, o bien quede relegada al olvido?**

"Narrar el aprendizaje. La fuerza del relato en el aprendizaje basado en proyectos" responde a esta pregunta. La experiencia con decenas de alumnos me ha llevado a la convicción de que solo podremos diseñar proyectos que cambien a las personas si conseguimos que se sumerjan en la aventura de aprender. Hacerlo es una tarea nueva para los docentes. Supone investigar sobre las claves que describen la enseñanza como una narrativa. Es necesario que conozcamos cómo diseñar nuestros proyectos de forma que nuestros alumnos vivan una aventura: la aventura del aprendizaje.

Este libro no habría sido posible sin comprobar día a día en mis clases que solo los proyectos que sumergen a mis alumnos en esta aventura pueden producir aprendizajes auténticos. Aprendizajes que *"les aprovisionan para la vida"*. Quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que me han ayudado a comprender que solo los proyectos que te invitan a vivir la aventura de aprender son susceptibles de hacerlo.

En primer lugar debo agradecer a mi hija María su incondicional apoyo a este trabajo. La generosa ayuda de una experta guionista me ha permitido acercarme a todo lo que los profesionales del mundo de la narración saben sobre cómo diseñar una aventura y ponerla en relación con mis humildes ideas sobre el aprendizaje basado en proyectos.

Quiero agradecer expresamente a Sonia Cáliz y Adolfo Sillóniz su apoyo para que

esta publicación vea la luz. Sin duda permitir que un texto como el que tienes delante vea la luz es una apuesta valiente.

A lo largo de los últimos años he tenido ocasión de compartir experiencias con decenas de docentes en centros y países distintos. De todos ellos he aprendido mucho. No hay espacio suficiente para hacer una relación extensiva pero quedan en mi memoria. De estos encuentros he aprendido mucho más que lo que les haya podido enseñar.

De forma especial debo reconocer el honor de compartir decenas de proyectos con un conjunto de centros que piensan que la educación debe comprometerse con un mundo mejor. Conforman la red de *Escuelas Hermanadas por la Educación por la Justicia Social*. Con ellos —año tras año- desarrollamos el enfoque de proyectos buscando vivir —y hacer vivir- aventuras emocionantes que cambien a alumnos y docentes comprometidos con esta idea. De forma especial al equipo educativo del IES Barrio de Bilbao con el que tengo la fortuna de trabajar estrechamente.

Por último, debo expresar mi agradecimiento cariñoso al profesor Javier Murillo, que prologa esta libro, y con quien comparto la idea de que solo las aventuras de aprendizaje que sitúen a los alumnos —y las escuelas— para comprometerse con la justicia social tienen sentido en este mundo complejo y desigual,

Freire nos dejó un legado*: "La educación no cambiará el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo"*. Podemos aprender mucho de cómo construir el aprendizaje como una aventura vital a la que sumarnos comprometidos con esta idea. Este libro se sumerge en esa idea.

Bibliografía

Del prólogo

Referencias

- ARK. T. V. y DOBYNS, L.: *Better together: How to leverage school networks for smarter personalized and project based learning*. Nueva York, NY: John Willey &Sons, 2018.
- BALL, C. L.: Sparking passion: engaging student voice through project-based learning in learning communities. *Learning Communities Research and Practice, 4*(1), ART. 9, 2016.
- BELL, S.: Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House, 83*(2), 39-43, 2010.
  En https://doi.org/10.1080/00098650903505415
- BENDER, W. N.: (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2012
- BLUMENFELD, P. C., SOLOWAY, E., MARX, R. W., KRAJCIK, J. S., GUZDIAL, M. y PALINCSAR, A.: Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*,*26*(3-4), 369-398, 1991
  En https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139
- DAVID, J.: What the research says about project-based learning. *Educational Leadership, 65*(5), 81-83, 2008.
- FRASER, N.: *Escalas de justicia*. Madrid: Herder, 2012.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. MADRID: MORATA, 2014.
- Hermanadas por la Educación para la Justicia Social. (2017). La red de escuelas Hermanadas por la Justicia Social: Usando ABP de forma colaborativa y con compromiso social. *Comunicación y Pedagogía*, *303-304*, 67-76, 2017.
- KALDI, S., FILIPPATOU, D. y GOVARIS, C.: Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13*, *39*(1), 35-47.
  En https://doi.org/10.1080/03004270903179538
- KOKOTSAKI, D., MENZIES, V. y WIGGINS, A.: Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools, 19*(3), 267-277, 2016.
  En https://doi.org/10.1177/1365480216659733

- KRAUSS, J. y BOSS, S.:*Thinking through project-based learning: Guiding deeper inquiry*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2013.
- LAM, S. F., CHENG, R. W. Y. y CHOY, H. C.: School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction, 20*(6), 487-497, 2010. En https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.003
- LENZ, B., WELLS, J. y KINGSTON, S.: *Transforming schools using project-based deeper learning, performance assessment, and common core standards*. Londres: John Wiley & Sons, 2015.
- MURILLO, F.J. y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R.: Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(4), 7-23, 2011.
- MURILLO, F.J. y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R.: Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 3*(2), 13-32, 2014.
- MURILLO, F. J. y KRICHESKY, G. J.: Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(1), 69-102, 2015.
- SANTOS, B. D. S.: *La difícil democracia*. Madrid: Ediciones Akal, 2016.
- SANTOS, B. D. S.: *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio.* Morata, Madrid, 2017.
- THOMAS, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*, 2000. Recuperado de http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL Research.pdf
- VERGARA, J. J.: *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso.* SM, Madrid, 2015.
- WURDINGER, S. D.: *The power of project-based learning: Helping students develop important life skills*. Rowman & Littlefield, Nueva York, 2016.
- YOUNG, I. M.: (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata, Madrid, 2011. En https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195392388.001.

Notas

Introducción

[1] Hacer un *spoiler* es destripar el final de una película o de un libro desvelando el resultado de la acción final.

[2] VERGARA, J.: *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso.* Madrid, SM-BIE, 2015.

[3] El *storytelling* es el "arte de contar historias".

Parte I. Las historias están en nuestro ADN. Somos depredadores de historias

Las historias nos acompañan desde el inicio de los tiempos

[4] ARAMZY, A., citado por SALMON, C.: *Storytelling. La máquina de fabricar historias y formatear las mentes.* Barcelona, Península, 2008, pág. 53.

[5] Citado por SALMON, C., *ut supra*, pág. 36.

[6] MCKEE, R.: *El guion. Story.* Barcelona, Alba Editoriaal, 2013.

[7] Salmon, C., 2008, pág. 20.

¿Cómo se hace creíble un relato?

[8] VERGARA, J. : *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*, SM, Madrid, 2015.

[9] Usaré el término de pronarración como el acto de "programar" una "narración educativa". O, lo que es lo mismo —y la finalidad última de este libro—, *conseguir diseñar el aprendizaje empleando la lógica narrativa.*

[10] SÁNCHEZ-ESCALONILLA, A.: *Estrategias de guion cinematográfico. El proceso de creación de una historia.* Barcelona, Ariel, 2014.

[11] VERGARA, J., 2015. Op.cit.

[12] "Suceso, interés espontáneo en los alumnos, encargo, propuesta comunitaria, 'días

de …’ y acción provocada”, en Vergara, J., 2015.

[13] CRUZ, C.: *Imágenes narradas. Cómo hacer visible lo invisible en un guion de cine*. Barcelona, Laertes, 2014.

[14] VERGARA, J., 2015. Op. cit.

[15] La *curación* de contenidos es un término que se está empleando en los últimos años de forma insistente con el fin de suscitar el necesario debate sobre la relevancia de los contenidos en el aprendizaje. El término proviene del mundo artístico e invita al docente —y también a los administradores educativos— a comportarse con ellos como lo hace el *comisario* de una exposición. Sabe que deben tener una relación directa con el proyecto artístico que se va a presentar, ya que en conjunto provocarán la experiencia estética deseada. La inclusión de obras que no se relacionan directamente con el proyecto provoca una contradicción en la comprensión del espectador y, por tanto, del conjunto de la muestra.
Al igual que este decide las obras que va a incluir en una *exposición* en función de un proyecto, el docente debe saber seleccionar aquellos contenidos que son relevantes para el aprendizaje en un proyecto concreto y *limpiar* la programación didáctica de los que no responden a estos fines.
Sin duda, el reto para el buen docente será poder programar a lo largo de los cursos las suficientes “exposiciones” que permitan tratar aquellos contenidos que —en conjunto— integren el currículo, a la vez que cuestionar decididamente los que se demuestran irrelevantes para la comprensión.

[16] FIELD, S.: *El libro del guion. Fundamentos de la escritura de guiones*. Madrid, Plot, 1994.

[17] YORKE, J.: *Into the Woods*. Londres, Penguin Books, 2014.
Traducido del inglés por Faustino Fernández Inclán

[18] VOGLER, C.: *El viaje del escritor*. Madrid, Ma non troppo, 2002.

[19] *Ut supra*, pág. 66.

[20] DUARTE, N.: *Resonancia. Cómo presentar historias visuales que transformen a tu audiencia*. Barcelona, Gestión 2000. 2012, pág. 35.

[21] Consultar la página 145 de esta misma obra.

[22] El personaje que empleamos en esta intervención fue “Pepita Viajera” obra de Yolanda García, maestra en el colegio Santo Domingo Savio de Petrer (Alicante), donde desarrolla un interesante proyecto llamado “Aula del Mundo”. Pepita es la protagonista y su autora generosamente me permitió utilizar para este proyecto.

[23] VERGARA, J., 2015. Op.cit.

[24] VOGLER, C.: *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona, Ma non troppo, 2002, pág. 67.

Capítulo uno. Primer acto: busca una historia y explora su potencia educativa

[25] SNYDER, B.: *¡Salva al gato! El libro definitivo para la creación de un guion.* Barcelona, Alba, 2010.

[26] Este proyecto —aunque narrado libremente— reproduce de manera fiel el desarrollado por Isabel Vizcaíno y el equipo educativo del colegio Lourdes de Madrid en Educación Infantil y en el primer ciclo de Primaria.

[27] CASTAÑEDA, L. y ADELL, J.: *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.* Alcoy, Marfil, 2013.

[28] *Ut supra*, pág. 12.

[29] Véase la Parte II de este libro.

[30] Véase la tabla del diario de campo en la página 222 de esta obra.

[31] Te propongo que construyas el *trébol de mis deseos* (véase la Parte II de este libro, página 190) y completes cada una de las cuatro hojas del mismo con los objetivos que te planteas en este proyecto. Estos objetivos orientarán el guion de tu proyecto educativo. También serán la referencia para evaluar los logros de tus alumnos. Cada hoja del trébol será una de las "patas" que sostienen la "mesa del aprendizaje" (véase la Parte II de este libro).

[32] Véase la parte II de este libro.

[33] VOGLER, C.: *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona, Ma non troppo, 2002, pág. 49.

Capítulo dos. Segundo acto: sumerge a tus protagonistas en la aventura de aprender

[34] SÁNCHEZ-ESCALONILLA, A.: *Estrategias de guion cinematográfico. El proceso de creación de una historia.* Pag. 67, Ariel, Madrid, 2014.

[35] SNYDER, B.: Falta el título, 2010, pág. 117.

[36] La taxonomía de Bloom fue un intento de describir las distintas habilidades que se deben fomentar en los alumnos con el aprendizaje, de forma que pudieran

concretarse como los verdaderos objetivos del mismo. Esta labor la lideró Benjamin Bloom, a partir de 1948, tras la Convención de la Asociación Norteamericana de Psicología. La descripción de estas habilidades fue completada por sus discípulos en el año 2000 y en ella se diferencian procesos de pensamiento de "orden superior", que se alzan en la cúspide de la clasificación: *analizar, sintetizar, evaluar y crear.*

[37] VERGARA, J (2015). Op. cit.

[38] VERGARA, J.: "¡No mandes deberes, diseña experiencias de aprendizaje!", en *Las tareas escolares después de la escuela*. Madrid, Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2017, págs. 122-141.

[39] SNYDER, B., 2010, Op.cit. pág. 124.

[40] Recordemos que no todos los contenidos son los más apropiados para ser tratados por el método de proyectos. La práctica en el aula demuestra que no existe un único y absoluto enfoque "talismán" para emplear en tus clases. El enfoque de proyectos convive siempre con otros que son utilizados para el tratamiento de determinados objetivos. La organización de las metodologías que se han de emplear para cada caso y cada grupo, así como la dedicación semanal que decides invertir, son decisiones que debes adoptar, desde tu experiencia como docente, al inicio del mismo.

[41] En *Aprendo porque quiero* (Vergara, 2015) realicé una propuesta minuciosa de rúbricas, tanto para el docente como para los alumnos, que te invito a utilizar como documento base para elaborar las tuyas propias.

[42] Véase ejemplo en la Parte II de este libro, en la página 218, en el apartado *Instrumentos para facilitar la rutina de la evaluación semanal.*

Capítulo tres. Tercer acto: acompaña el retorno con una mochila cargada de aprendizajes

[43] VERGARA, J., 2015. Op.cit.

[44] Disponible en http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/7/184/468/1.

[45] MURILLO, J. e HIDALGO, N.: "Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), 2015, 43-61.

[46] FRASER, N.: "La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación". *Revista de trabajo*, 4(6), 2008, 83-99.

[47] Disponible en http://www.gice-uam.es/.

[48] Disponible en www.escuelasxjusticiasocial.org

[49] PICOWER, B.: "Using their words: Six elements of social justice curriculum design for the elementary classroom". *International Journal of Multicultural Education*, 2012, 14-1.

Capítulo cuatro. Arquitecturas nuevas para nuevas historias de aprendizaje

[50] DELEUZE, G. y GUATTARI, F.: *Capitalismo y esquizofrenia*. 1972.

[51] Se trata de la herramienta de foros en internet para desarrollar juegos de rol. Esta herramienta es utilizada por multitud de comunidades de jugadores, que emplean una plataforma —como los foros— no ideada inicialmente para este propósito con una intención lúdica: construir un juego de rol.

[52] tech4learning.com

Parte II. ¿Cómo pronarro esto? Guía práctica para programar tus clases como una aventura paso a paso

Capítulo cinco. Fases y materiales

[53] SÁNCHEZ-ESCALONILLA (2015). Op cit.

[54] RODARI, G.: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Madrid, Del Bronce, 2002.

[55] Disponible en https://www.storycubes.com/. También podrás encontrar multitud de juegos que pueden ayudarte en http://www.educandolectores.es/2015/08/10/10-juegos-de-cartas-narrativos-para-divertirse-contando/.

[56] Como ejemplo, véase https://spaceplace.nasa.gov/loopy-legends/sp/.

Capítulo seis. Materiales e ideas para desarrollar tu proyecto

[57] DE BONO, E.: *Seis sombreros para pensar*. Barcelona, Paidós, 2008.

[58] Disponible en https://www.storycubes.com/.

[59] RODARI, G.: *Gramática de la fantasía: introducción al arte de contar historias*. Madrid, Del Bronce, 2002.

[60] Disponible en https://www.dinagoldstein.com/fallen-princesses/.

[61] VERGARA, J. Op.cit.

[62] GRAY, D., BROWN, S. y MACANUFO, J.: *Gamestorming. 83 juegos para innovadores, inconformistas y generadores del cambio*. Barcelona, Deusto, 2014.

[63] openspaceworld.org

[64] Disponible en http://grovetools-inc.com.

[65] BOAL, A.: *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, Alba, 2008.

[66] FERRANDO, B.: "La performance. Su creación. Elementos". *Revista electrónica de creatividad. Recrearte*, 20015. Disponible en www.iacat.com.

[67] ABAD, J. y RUIZ, A.: "Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones". *Aula de infantil,* 77, 2014, págs. 11-15.

Final... de la primera temporada

[68] FREIJÓ, A.: *Cuidado, Sócrates se acerca*. Madrid, Apeirón, 2017.

Contenido

Portadilla
Dedicatoria
Prólogo
Introducción
Parte I. Las historias están en nuestro ADN. Somos depredadores de historias
- Las historias nos acompañan desde el inicio de los tiempos
- ¿Cómo se hace creíble un relato?
- Capítulo uno. Primer acto: busca una historia y explora su potencia educativa
- Capítulo dos. Segundo acto: sumerge a tus protagonistas en la aventura de aprender
- Capítulo tres. Tercer acto: acompaña el retorno con una mochila cargada de aprendizajes
- Capítulo cuatro. Arquitecturas nuevas para nuevas historias de aprendizaje

Parte II. ¿Cómo pronarro esto? Guía práctica para programar tus clases como una aventura paso a paso
- Capítulo cinco. Fases y materiales
- Capítulo seis. Materiales e ideas para desarrollar tu proyecto

Final... de la primera temporada
Agradecimientos
Bibliografía
Notas
Créditos
Otros libros de la colección Biblioteca Innovación Educativa

Dirección del proyecto: Adolfo Sillóniz
Diseño: Dirección de Arte Corporativa de SM
Ilustraciones: Rocío Copete Piris y Estefanía Lens Araujo
Corrección: Juana Jurado
Edición: Sonia Cáliz
Fotografías: Teresa Rodríguez, José Manuel Navia / ARCHIVO SM; 123RF; iStock; ARCHIVO SM
© Juan José Vergara Ramírez

© SM, 2018

Debido a la naturaleza dinámica de internet, Ediciones SM no puede responsabilizarse por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que se remite en este libro.

Coordinación técnica: Producto Digital SM
Digitalización: **ab** serveis

ISBN: 978-84-918-2066-6
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Otros libros de la colección Biblioteca Innovación Educativa

- **Enseñar a nativos digitales**
  Un nuevo paradigma para enseñar y aprender en el siglo XXI
  MARC PRENSKY
- **Crear hoy la escuela del mañana**
  La educación y el futuro de nuestros hijos
  RICHARD GERVER
- **El aprendizaje basado en el pensamiento**
  Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI
  ROBERT SWARTZ, ARTHUR COSTA, BARRY BEYER, REBECCA REAGAN y BENA KALLICK
- **Directivos de escuelas inteligentes**
  ¿Qué perfil y habilidades exige el futuro?
  LOURDES BAZARRA y OLGA CASANOVA
- **Dale la vuelta a tu clase**
  Lleva la clase a cada estudiante, en cualquier momento cualquier lugar
  JONATHAN BERGMANN y AARON SAMS
- **Aprendo porque quiero**
  El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso
  JUAN JOSÉ VERGARA
- **Cooperar para aprender**
  Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo
  FRANCISCO ZARIQUIEY
- **Educar fuera del aula**
  Trucos y recursos para ayudar a los docentes a enseñar al aire libre
  JULIET ROBERTSON
- **El bello riesgo de educar**
  Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto
  GERT J. J. BIESTA
- **Inteligencias múltiples**
  De la teoría a la práctica escolar inclusiva
  BEGOÑA IBARROLA y TXARO ETXEBERRIA

• **Implicar al cerebro reconectado**
Efectos de la tecnología en la reconexión del cerebro de los alumnos
DAVID A. SOUSA

Pueden consultar más títulos de la colección en: www.e-sm.net/bie

Índice

Portadilla 2
Dedicatoria 4
Prólogo 5
Introducción 14
Parte I. Las historias están en nuestro ADN. Somos depredadores de historias 18
- Las historias nos acompañan desde el inicio de los tiempos 20
- ¿Cómo se hace creíble un relato? 27
- Capítulo uno. Primer acto: busca una historia y explora su potencia educativa 72
- Capítulo dos. Segundo acto: sumerge a tus protagonistas en la aventura de aprender 95
- Capítulo tres. Tercer acto: acompaña el retorno con una mochila cargada de aprendizajes 127
- Capítulo cuatro. Arquitecturas nuevas para nuevas historias de aprendizaje 152

Parte II. ¿Cómo pronarro esto? Guía práctica para programar tus clases como una aventura paso a paso 163
- Capítulo cinco. Fases y materiales 165
- Capítulo seis. Materiales e ideas para desarrollar tu proyecto 188

Final... de la primera temporada 248
Agradecimientos 250
Bibliografía 252
Notas 255
Contenido 261
Créditos 262
Otros libros de la colección Biblioteca Innovación Educativa 263